OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

W Z. REDAKTORA NACZELNEGO: DR. EUGENJUSZ ŻDROJEWSKI

ROK VIII MARZEC 1936 R. ZESZYT 3.

POSIEDZENIE SEKCJI ROLNICZEJ PAŃSTWOWEJ KOMISJI OŚWIATY ZAWODOWEJ.

Dnia 20 grudnia 1935 r.[1]) odbyło się drugie z kolei posiedzenie Sekcji Rolniczej Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej, powołanej swego czasu do życia, jako organ doradczy Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wspomniane posiedzenie odbyło się w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przy współudziale przedstawicieli zainteresowanych ministerstw oraz organizacyj zawodowych rolniczych. Posiedzenie otworzył P. Podsekretarz Stanu Prof. Konstanty Chyliński, który po przywitaniu obecnych w imieniu Ministra W. R. i O. P., zaznaczył, że od czasu pierwszego posiedzenia Sekcji zaszły duże zmiany, gdyż szkolnictwo rolnicze otrzymało nową organizację; cały szereg szkół i kursów rolniczych, które istnieją w terenie, są dostosowywane do tej organizacji; działalność istniejących szkół rolniczych nie jest należycie jeszcze unormowana i określona; zadaniem obecnego posiedzenia jest posunąć dalej sprawę przystosowania szkół rolniczych do nowych potrzeb i unormowania ich działalności. Poczem P. Podsekretarz Stanu oddał przewodnictwo p. Janowi Firewiczowi, Dyrektorowi Departamentu Szkolnictwa Zawodowego w Ministerstwie.

Następnie p. inż. St. Wiśniewski, Naczelnik Wydziału Szkół Rolniczych, wygłosił następujący referat na temat „Organizacja szkół przysposobienia rolniczego i przysposobienia gospodyń wiejskich na podstawie wytycznych dla autorów programów“:

---

[1]) Sprawozdanie niniejsze ukazuje się dopiero obecnie ze względu na konieczność umieszczenia w zeszytach 1 i 2 przemówień sejmowych P. Ministra W. R. i O. P.

„Szkoły przysposobienia rolniczego i przysposobienia gospodyń wiejskich mają w przyszłości zastąpić obecne 11-miesięczne szkoły męskie i żeńskie, istniejące w terenie pod rozmaitemi nazwami jak np. Ludowa Szkoła Rolnicza, Publiczna Szkoła Rolnicza, Powiatowa Szkoła Rolnicza, Ludowa Męska Szkoła Rolnicza, Szkoła Rolnicza Sejmiku, Szkoła Rolniczo - Hodowlana i t. d. Wszystkie te szkoły znane są również pod nazwą „niższe szkoły rolnicze" i obejmują około 85% ogólnej ilości szkół rolniczych. Z tego względu Ministerstwo przykłada do tych szkół szczególniejsze znaczenie i uważa, że od należytego rozwiązania zagadnień organizacyjnych i programowych obu szkół zależeć będzie na długi okres kształcenie młodzieży wiejskiej w kierunku jej zawodowego przygotowania do pracy na stanowiskach gospodarzy i gospodyń wiejskich.

Przy czytaniu „Wytycznych" musieli Państwo niewątpliwie zauważyć bliski związek projektowanych szkół z istniejącemi szkołami 11-miesięcznemi. Związek ten rzeczywiście istnieje. Przy ustalaniu ustroju szkolnictwa rolniczego wzięto za podstawę rozważań ustrojowych właśnie szkołę 11-miesięczną. Wartości pozytywne tej szkoły weszły do dzisiejszych wytycznych. Szkoła przysposobienia rolniczego i przysposobienia gospodyń wiejskich jest dalszym etapem rozwojowym szkół 11-miesięcznych i nawiązuje bezpośrednio do tradycyj tych szkół, w szczególności do tradycyj szkoły Pszczelińskiej z okresu zmagań naszych o niepodległość polityczną i gospodarczą.

Podane przeze mnie uwagi wyjaśniają stosunek obecnie istniejących szkół do projektowanych w związku z realizacją nowego ustroju szkolnego. Wynika także z tego, że szkolnictwo rolnicze niższe, przechodząc ewolucyjnie przez fazy powolnego, a stałego rozwoju nie powinno natrafić i obecnie przy realizowaniu nowego ustroju szkolnego na trudności poważniejsze z przyczyn organizacyjnych i programowych.

Drugą sprawą, na którą pragnę zwrócić uwagę, to zagadnienie środowiska szkoły. Dążeniem naszem jest związać szkołę silnie ze środowiskiem, w którem szkoła swój byt układa. Nie wystarcza nam już dzisiaj „utrzymanie kontaktu ze środowiskiem", chcemy czegoś głębszego i trwalszego, chcemy, by szkoła zrosła się ze środowiskiem wiejskiem, by była jego częścią składową. Już w swoim zewnętrznym wyglądzie, w budowlach szkolnych i gospodarczych szkoła musi dostosować się do tła i krajobrazu wsi, musi budować się w sposób tani i celowy tak, by budynki mogły odpowiadać nietylko potrzebom kształcenia młodzieży wiejskiej, ale by mogły być wzorem budownictwa wiejskiego dla młodzieży i dla okolicznych gospodarzy. Ten typ budowy szkoły rolniczej zastosowaliśmy w jednym wypadku na terenie Wołynia i pomyślne wyniki utrwalają nas w przekonaniu, że postąpiliśmy słusznie i celowo.

Zrośnięcie się ze środowiskiem wiejskiem przynosi korzyści i szkole i wsi. Zrozumienie istotnych potrzeb gospodarczych i kulturalnych wsi

wskazało nam, że materjał nauczania należy zaczerpnąć z codziennych prac i obowiązków, jakie wykonuje w rzeczywistości na terenie swego gospodarstwa — gospodarz, względnie gospodyni wiejska. Zrozumienie całokształtu życia codziennego rodziny wiejskiej zmusiło nas do skomasowania materjału nauczania, a nie rozproszkowania go na zbyt wielką ilość przedmiotów nauczania. W szkole 11-miesięcznej męskiej mieliśmy np. 14 przedmiotów nauczania, w żeńskiej 21. Projektowana szkoła męska przewiduje podział materjału nauczania na 8 przedmiotów, a żeńska na 9 przedmiotów. Komasacja materjału nauczania ułatwi ujęcie całości gospodarstwa wiejskiego i zbliży szkołę bardziej do życia.

Doświadczenie dotychczasowe nauczyło nas, że szkoły rolnicze nawet przy zrealizowaniu zamierzeń ustawy z r. 1920 o ludowych szkołach rolniczych, przewidującej w każdym powiecie jedną męską i jedną żeńską szkołę rolniczą, nie zdołają przeszkolić wszystkich samodzielnych gospodarzy i gospodyń wiejskich, szkoła musi więc dbać o to, by skupić w swoich murach element najbardziej wartościowy, chłonny, na którym możnaby oprzeć się w przyszłości w pracy nad gospodarczem i kulturalnem podniesieniem wsi. Stąd wynika potrzeba rozszerzenia ram szkoły, zaczynania jej tam, gdzie organizuje się życie młodzieżowe wsi. Organizacje młodzieżowe odpowiednio przygotowane mogą dostarczyć wartościowego elementu młodzieżowego dla szkół rolniczych, — zespoły przysposobienia rolniczego mogą być naturalnym rezerwuarem przygotowującym młodzież do szkół. Dziś jest już w tym kierunku akcja rozpoczęta i zaczyna się to zaznaczać dodatnio tak na wzmożonej frekwencji w szkołach, jak i w doborze materjału młodzieżowego.

Jeżeli z jednej strony wskazują wytyczne obowiązki szkoły względem środowiska wiejskiego, to z drugiej strony bronić należy szkoły przed narzucaniem jej obowiązków, które mogłyby zepchnąć cele szkoły na plan dalszy. Stać musimy silnie na stanowisku, że najistotniejszym obowiązkiem szkoły jest praca nad powierzoną jej młodzieżą i tę pracę szkoła musi w całości dobrze wykonać.

Dalszą sprawą wymagającą szczególniejszej uwagi jest organizacja wychowania i nauczania.

Zagadnienia wychowawcze, których pierwszorzędnego znaczenia nie mam potrzeby udowadniać, wysunięte będą niewątpliwie w czasie dyskusji i wtedy pozwolę sobie w razie potrzeby bliżej nasze intencje wyjaśnić. Obecnie chcę nieco szerzej omówić organizację dydaktyczną obu szkół.

Wytyczne wyraźnie określają charakter nauczania. Ma on być wybitnie praktyczny.

Biorąc pod uwagę poziom umysłowy młodzieży, oraz konieczność ścisłego przestrzegania zasad praktycznej nauki zawodu, pomija się w wytycznych nadmiernie w dzisiejszych programach rozbudowaną wiedzę teoretyczną, a nauczanie opiera się na odpowiedniej organizacji zajęć

 praktycznych. Teorja została uwzględniona na właściwem miejscu, ma ona bowiem w tym typie szkoły za zadanie wprowadzić młodzież w zagadnienie, oraz udzielić niezbędnych wyjaśnień związanych z wykonywanemi zajęciami praktycznemi. Wobec takiego ujęcia nauki zajęcia praktyczne stają się podstawą, dokoła której skupia się cała nauka zawodu. Przy równoczesnem określeniu obszaru gospodarstwa szkolnego ustaną prawdopodobnie skargi na przeciążenie młodzieży pracami fizycznemi, niedającemi realnych korzyści, a koniecznemi dla utrzymania gospodarstwa w należytym stanie.

W myśl „Wytycznych" zajęcia praktyczne mają być ujmowane rozumowo, ze stałym udziałem nauczyciela, którego obowiązkiem będzie wyjaśnienie wykonywanych czynności, oraz omawianie ich. Młodzież przez osobistą pracę organizowaną w zespołach, większych lub mniejszych, bądź nawet indywidualnie, nabywa potrzebnych jej usprawnień i umiejętności; nauka w klasie, wiążąca się ściśle z zajęciami praktycznemi, służyć ma do uporządkowania, uzasadnienia i pogłębienia wiadomości, które młodzież nabyła w czasie zajęć praktycznych.

Tak ujmują tę sprawę wytyczne programowe. W życiu szkoły sprawy te nie są takie proste — przeciwnie są one natury bardzo skomplikowanej. Stosunek młodzieży wstępującej do szkoły jest niezupełnie pozytywny, gdy chodzi o pracę fizyczną w ogólności, a w gospodarstwie szkolnem w szczególności. I tutaj szkoła ma do spełnienia zadanie szczególnie ważne pod względem wychowawczym — zmienić ten stosunek i z tej młodzieży przygotować zastępy nastawione na pracę twórczą. Przemiana ta dokonać się może na terenie wzorowo zorganizowanego gospodarstwa szkolnego, w którem znaczenie pracy jest wysoko pojmowane i szanowane, które dysponuje gronem nauczycielskiem fachowo uzdolnionym zarówno do pracy nauczycielskiej, jak i na poziomie instruktorskim. Dlatego gospodarstwo szkolne jest zarówno potrzebne młodzieży, jak i nauczycielstwu szkół rolniczych. Gospodarstwo szkolne jest niewyczerpanem źródłem wiedzy i obserwacji dla nauczyciela, a ponadto podtrzymuje jego sprawność zawodową. Przykład nauczyciela, dobrego fachowca, uzdolnionego do organizowania, a nawet wykonywania poszczególnych prac razem z uczniami zdziałać może wiele i przyśpieszyć znacznie proces pozytywnego ustosunkowania się młodzieży do pracy fizycznej i do pracy społecznej.

Jest rzeczą zrozumiałą, że i najlepiej pomyślana organizacja szkoły stanie się fikcją, jeżeli równocześnie nie przygotowuje się kadr nauczycielskich do zadań, związanych z praktycznem nauczaniem. W tym kierunku pierwsze kroki zostały już poczynione i szkoły nowego typu będą mogły być tam organizowane, gdzie zarówno gospodarstwa szkolne będą odpowiednio zorganizowane jak grono nauczycielskie odpowiednio do swej roli przygotowane.

W „Wytycznych" staraliśmy się możliwie szczegółowo omówić gospodarstwo szkolne. Przy wyliczaniu terenów pracy szkolnej na pierwszem miejscu umieściliśmy z pełną świadomością gospodarstwo, — podkreślając tkwiące w niem wysokie wartości dydaktyczne i wychowawcze.

Jeszcze więcej miejsca poświęciliśmy gospodarstwu szkolnemu w „Wytycznych" szkół żeńskich z uwagi na to, że w niektórych działach w stosunku do dzisiejszego stanu zaszły zasadnicze zmiany zarówno w układzie materjału nauczania, jak i w wprowadzeniu nowej terminologji. W tych wytycznych staraliśmy się również określić kompetencje gospodyni wiejskiej na terenie gospodarstwa rodzinnego, w którem jest ona prawie nieograniczonym dysponentem i na terenie gospodarstwa rolnego, gdzie bierze większy lub też mniejszy udział w pracy.

Do obu szkół przywiązujemy wielkie nadzieje, ale szczególniejszą troską chcielibyśmy w szkołach żeńskich otoczyć gospodarstwo rodzinne, przez które najłatwiej może przenikać do wsi postęp kulturalny. Dlatego przygotowaliśmy dla autorów i samą konstrukcję tego gospodarstwa i szereg szczegółów, dotyczących zakresu materjału nauczania i sposobu jego ujęcia. Zdajemy sobie jednak sprawę, że nasze materjały może nie wyczerpują zagadnienia, że wymagają uzupełnień. Niewątpliwie dyskusja dostarczy nam w tych działach szereg uwag, które weźmiemy pod dokładną rozwagę. Odnośnie do organizacji działów gospodarstwa rolnego i hodowlanego szkolnictwo nasze ma sporo doświadczenia i nie przewidujemy tu większych trudności. Szczególniejszy nacisk położyliśmy w nowej szkole na dział ogrodniczy. Dział ten zaczyna odgrywać w szkole rolniczej coraz większe znaczenie z uwagi na rozdrobnienie gospodarstw wiejskich i potrzebę większej, niż dotychczas, intensyfikacji na terenie tych gospodarstw.

Z kolei przejdę do krótkiego określenia stanowiska, jakie zajmuje internat w obu szkołach. Omawiane szkoły są typowemi szkołami internatowemi. Internat jest koniecznością szkoły i równocześnie jest dobrodziejstwem — jest on zarazem terenem pracy szkolnej. Wszystkie trzy tereny pracy szkolnej t. j. gospodarstwo szkolne, uczelnia i internat są przystosowane do celów dydaktycznych i wychowawczych; co do internatu żądamy, by on nietylko był miejscem wyżywienia i spania, ale ważnym ośrodkiem wychowawczym szkoły.

Pozwolę sobie dodać, że jednym z najważniejszych czynników wychowawczych w szkołach rolniczych jest praca umiejętnie zorganizowana. Przewidujemy, że młodzież pracująca w zespołach czy indywidualnie otrzyma dużą samodzielność w organizowaniu i wykonywaniu pracy — przy równoczesnem wytworzeniu silnego poczucia odpowiedzialności za swoje czynności. Liczymy się z tem, że samodzielność wpływa uszlachetniająco na zespoły młodzieży i na poszczególne jednostki.

Oparcie nauki zawodowej rolniczej na zajęciach praktycznych pogłębia w bardzo silnym stopniu istnienie korelacji poszczególnych przedmiotów, o której bardzo wyraźnie wspominają wytyczne. Zasada korelacji, silnie występująca w obecnie opracowanych programach wszystkich typów szkół ogólnokształcących i zawodowych, specjalnie musi być podkreślona w programach szkół rolniczych, gdyż nauczanie wszystkich przedmiotów, dotyczących odpowiednich zawodowych zagadnień interesujących rolnika, sprowadza się do jednego zagadnienia, którem jest jednolity zwarty w sobie żywy twór, t. j. gospodarstwo. Stąd też zarówno obydwa programy produkcji roślinnej, mianowicie rolnictwo i ogrodnictwo, jak program produkcji zwierzęcej, jak wreszcie programy takich przedmiotów, jak rachunkowość lub higjena mają w szkole przysposobienia rolniczego bardzo wiele punktów wspólnych i wciąż się wzajemnie uzupełniają i pogłębiają.

W układzie wytycznych obu szkół zachodzą pewne różnice. Przy szkołach żeńskich pominięto rozdział „Charakterystyka psychiki młodzieży wiejskiej", uważając, że nie mamy dość wystarczającego materjału dowodowego, by w tej dziedzinie już obecnie wyprowadzać praktyczne wnioski w odniesieniu do wychowania i nauczania. Obszerniej niż w szkołach męskich omawia się w wytycznych dla szkół żeńskich organizację zajęć praktycznych i temu zagadnieniu poświęca się osobny rozdział. Stało się to skutek tego, że coraz łatwiej znajdujemy podejście do rozwinięcia programowego zajęć praktycznych, a współpraca z nauczycielstwem szkół rolniczych na kursach dokształcających dostarcza coraz więcej należycie przedyskutowanego materjału programowego z tego działu.

Wyjaśnień szczegółowych, dotyczących grup przedmiotów, wymiaru godzin na zajęcia praktyczne, które w obecnem zestawieniu wynoszą przeszło 50% ogólnej liczby zajęć szkolnych, pozwolę sobie udzielić w czasie dyskusji szczegółowej nad moim referatem."

Drugi referat na temat „Sprawa realizacji nowego ustroju szkolnictwa rolniczego" wygłosił p. inż. W. Miśkiewicz, Ministerjalny Wizytator Szkół:

„Pierwszy etap prac Ministerstwa nad reformą szkolnictwa zawodowego został zakończony w roku 1933. Wynikiem tych prac było rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dn. 21 listopada 1933 r. o organizacji szkolnictwa zawodowego. Równocześnie ukazały się „Materjały do organizacji szkolnictwa zawodowego", które stanowią obszerny komentarz i uzasadnienie tego rozporządzenia.

Rozporządzenie z 21 listopada 1933 r. dzieli całe szkolnictwo zawodowe na 4 działy, a mianowicie: szkolnictwo przemysłowe, handlowe, rolnicze i gospodarstwa domowego. Dział szkolnictwa rolniczego rozpada się na trzy grupy:

1. rolniczą z dwiema podgrupami: a) rolniczą, b) gospodyń wiejskich,
2. ogrodniczą,
3. leśną.

Wymienione grupy obejmują wszystkie szkoły ściśle rolnicze i pokrewne z wyjątkiem szkół mleczarskich, które znajdują się w grupie spożywczej działu szkolnictwa przemysłowego.

Następujące zestawienie porównawcze szkół rolniczych obecnie istniejących ze szkołami przewidzianemi w nowej organizacji (patrz str. 196) daje pojęcie o reorganizacji tego szkolnictwa.

Następnym etapem prac nad reformą szkolnictwa było opracowanie programów nauczania. W dziale szkolnictwa rolniczego ten etap prac rozpoczęto od opracowania programów dla:

1. szkół przysposobienia rolniczego,
2. „ „ gospodyń wiejskich.

Dążeniem Ministerstwa przy opracowywaniu programów jest jaknajbardziej praktyczne nastawienie nauki oraz zapewnienie młodzieży gruntownego wychowania i uspołecznienia. W zakresie doboru współautorów uwzględniono w możliwie najszerszym zakresie nauczycieli szkół rolniczych, jako element najbardziej zbliżony do życia szkolnego i do zagadnień wiejskich.

Przy opracowywaniu programów Ministerstwo przyjęło metodę, dającą dobre rezultaty w praktyce, a polegającą na tem, że właściwe opracowanie programów jest poprzedzane odpowiedniemi wytycznemi. Wytyczne te mają na celu zorjentowanie autorów programów odnośnie celów wychowawczych i dydaktycznych danego typu szkoły.

Poza temi pracami ustrojowo-programowemi, Ministerstwo zwolna dostosowuje ustrój obecnych szkół do ustroju przyszłego, dążąc do tego celu drogą opracowania nowych statutów i tymczasowych programów dla niektórych typów szkół, np. liceów rolniczych, ogrodniczych, szkół ogrodniczych stopnia niższego, dwuzimowych męskich szkół rolniczych i t. d.

Co do ustroju szkolnictwa rolniczego, wprowadzonego w życie rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dn. 21. XI. 1933 r., dają się słyszeć niejednokrotnie ze strony sfer gospodarczych życzenia, aby szkoły przysposobienia rolniczego i szkoły przysposobienia gospodyń wiejskich były oparte na podbudowie szkoły powszechnej II stopnia i aby szkoły te były raczej dwuletnie. Drugim dezyderatem wysuwanym ze strony sfer zainteresowanych jest wprowadzenie do ustroju szkolnictwa gimnazjów rolniczych, opartych na podbudowie szkoły powszechnej II stopnia. Zadaniem obecnego posiedzenia Komisji jest wypowiedzenie się nad temi zagadnieniami, wysuniętemi z zewnątrz".

	Typy szkół rolniczych obecnie istniejących	Typy szkół rolniczych przewidzianych w nowym ustroju
Rolnicze męskie	Jednoroczna męska szkoła rolnicza. Dwuzimowa szkoła rolnicza.	Szkoła przysposobienia rolniczego
	$1^1/_2$-roczna męska szkoła rolnicza 3-letnia szkoła rolnicza	Dwuletnia szkoła rolnicza
	Średnia 3-letnia szkoła rolnicza	
	Państw. Wyższa Szk. Gosp. Wiej. w Cieszynie (średnia typu wyższego)	Liceum rolnicze
Rolnicze żeńskie	1-roczna żeńska ludowa szkoła rolnicza Szkoła wędrowna	Szkoła przysposobienia gospodyń wiejskich
	Żeńska Średnia Szkoła Rolnicza w Snopkowie (średnia typu wyższego)	Liceum gospodyń wiejskich
Ogrodnicze	Niższa 3-letnia szkoła ogrodnicza	Niższa 3-letnia szkoła ogrodnicza
	Średnia szkoła ogrodnicza	
	Szkoła Ogrodnicza w Poznaniu (średnia typu wyższego)	Liceum ogrodnicze
Leśne	Niższa szkoła dla leśniczych (pod Zarządem Dyr. Nacz. Lasów Państw.)	$1^1/_2$-roczne kursy dla leśniczych
	Średnia szkoła leśna (wydziały w średnich szkołach rolniczych)	
		Liceum leśne
Mleczarskie	Niższa szkoła mleczarska	1-roczne kursy mleczarskie $1^1/_2$-roczne kursy serowarskie
		Liceum przemysłu mlecznego
Inne	Szkoła drobiarska niższa Szkoła spółdzielczości rolniczej	Kursy specjalne z zakresu rolnictwa

Po wysłuchaniu referatów wywiązała się b. żywa dyskusja, w której wzięli udział wszyscy członkowie Komisji.

Komisja wypowiedziała się z uznaniem o „Wytycznych dla autorów programów szkół przysposobienia rolniczego i gospodyń wiejskich", jednakże wielu z członków wysunęło w dyskusji pewne dezyderaty, które w „Wytycznych" nie zostały należycie podkreślone. Między innemi szeroko rozwinęła się dyskusja nad zagadnieniem gospodarstwa rolnego przy szkole: w dyskusji tej ustalono, że gospodarstwo szkolne nie może stać się typowem gospodarstwem małorolnem dla danej okolicy, gdyż jest to sprzeczne z jego organizacją i charakterem. Gospodarstwo szkolne spełnia funkcje gospodarstwa społecznego i nie może być przykładem dla gospodarki prywatnej (prof. Dąbrowski). Szkolne gospodarstwo należy traktować, jako teren ćwiczeń praktycznych, na którym uczniowie powinni zdobyć należyte podejście do rozwiązywania zagadnień wiejskich i umiejętność do wykonywania czynności gospodarza wiejskiego. Różnica pomiędzy szkolnem gospodarstwem rolnem a gospodarstwem rodziców ucznia jest tak wyraźna i zrozumiała, że nie ma potrzeby dążyć do identyfikowania tych dwu gospodarstw; nie należy też robić z gospodarstwa szkolnego wzoru niedoścignionego dla ucznia, bo jest to nieosiągalne (prof. Wł. Grabski). Odnośnie tego zagadnienia Komisja wypowiedziała się za istnieniem gospodarstw przy szkole i za traktowaniem gospodarstwa szkolnego, jako terenu ćwiczeń, a nie wzoru, który wychowankowie mieliby później naśladować. Przytem wysunięto potrzebę stworzenia gospodarstwa typowego dla danej okolicy, w którym uczniowie mogliby przechodzić praktykę (prof. Staniewicz).

Drugiem zagadnieniem żywo dyskutowanem była sprawa nazwy szkół przysposobienia i organizacji roku szkolnego w szkolnictwie rolniczem, wysunięta przez Zrzeszenie Nauczycielstwa Szkół Gospodarstwa Wiejskiego (dyr. Turkowski). Odnośnie nazwy szkoły przysposobienia rolniczego w dyskusji podkreślono, że szkoły rolnicze ze względu na swój charakter i koszty nie będą mogły być szeroko rozbudowane i nie mogą spełniać roli szkół przysposobienia zawodowego wobec szerokich mas młodzieży wiejskiej. Szkoły rolnicze mogą obecnie wypuścić rocznie zaledwie około 4 tysięcy wychowanków. Oświatę zawodową wśród szerokich mas młodzieży wiejskiej szerzy Przysposobienie Rolnicze przez organizowanie drogą konkursów samodzielnego, praktycznego rozwiązywania zagadnień rolniczych przez młodzież na terenach ich własnych gospodarstw. Akcja Przysposobienia Rolniczego wzrasta z roku na rok, zyskała już szeroką popularność wśród społeczeństwa, samorządu i organizacyj rolniczych; przedewszystkiem zaś znana jest i weszła głęboko w życie mas wiejskich. Obecnie Przysposobienie Rolnicze rocznie obejmuje około 70 tysięcy młodzieży. Nazwa szkoły przysposobienia rolniczego zaciera różnicę pomiędzy szkołą, a Przysposobieniem Rolniczem, łatwo mo-

 że wywołać zamęt w pojęciach przez utożsamianie tych zupełnie odmiennych metod pracy oświatowej. Byłoby to ze szkodą dla szkół rolniczych, bo stworzyłoby wrażenie, że łatwą i niekosztowną akcją Przysposobienia Rolniczego można zastąpić szkołę przysposobienia rolniczego, co w rzeczywistości nie ma miejsca, gdyż w konkursach P. R. młodzież zapoznaje się z fragmentami zagadnień produkcji rolniczej bez możności zdobycia pewnej całości wiedzy. Ten stan rzeczy wywołałby spadek frekwencji uczniów w szkołach rolniczych, a w konsekwencji zahamowanie dopływu do wsi nowych sił przodowniczych. Szkoła nie będzie stanowiła atrakcji i młodzież wiejska nie będzie się do niej garnęła tak, jak się garnie np. do uniwersytetów ludowych. Szkoły przysposobienia zawodowego zostały wprowadzone na mocy ustawy z dn. 11. III. 1932 r. o ustroju szkolnictwa, przy opracowaniu której nie brano pod uwagę odrębnego ustroju szkolnictwa rolniczego, które w tym czasie należało do Ministerstwa Rolnictwa.

W dyskusji Komisja wypowiedziała się za zmianą nazwy jednorocznych szkół przysposobienia rolniczego i przysposobienia gospodyń wiejskich na szkoły gospodarstwa wiejskiego męskie (żeńskie). Poza tem zwrócono uwagę, że już obecnie do szkół rolniczych przychodzi młodzież po przejściu konkursu w P. R., należałoby więc dążyć do tego, aby uczniowie szkół rolniczych rekrutowali się z wychowanków P. R., co umożliwiłoby selekcję materjału i usunęłoby element przygodny, który po opuszczeniu szkoły z reguły do gospodarstwa nie wraca.

Co do organizacji roku szkolnego wysunięto postulat (dyr. Turkowski) podziału roku na 3 okresy, a mianowicie: 1) od 15 stycznia do Wielkiejnocy, jako okres wprowadzający, 2) od Wielkiejnocy do 30 września, jako okres praktycznych zajęć i 3) od 1 października do 15 grudnia, jako okres syntezy, powtórzenia i omówienia materjału. Przytem w drugim okresie przewidywano jednomiesięczną przerwę na okres żniw, w ciągu której uczniowie mogliby zetknąć się z gospodarstwami rodzinnemi, a nauczyciele mogliby korzystać z urlopów wypoczynkowych i zdrowotnych. Zagadnienie organizacji roku szkolnego i przerwy żniwnej było naogół poparte przez większość członków Komisji.

W czasie dyskusji zwrócono uwagę na potrzebę uwzględnienia w programach pewnych umiejętności (np. majsterkowanie, pszczelnictwo, straż ogniowa), które są potrzebne w gospodarstwie wiejskiem, a jednocześnie odgrywają wobec młodzieży rolę atrakcji, przyciągającej ją do szkół (prof. Biedrzycki).

Jednem z zasadniczych zagadnień, które były przedłożone Komisji do wypowiedzenia się była sprawa podbudowy programowej i okresu nauczania szkoły rolniczej. W kwestji podbudowy Komisja wypowiedziała się za podbudową szkoły powszechnej I stopnia, z uwagi na brak jeszcze w wielu okolicach odpowiedniej sieci szkół powszechnych wyżej zorgani-

zowanych. Natomiast podczas dyskusji wysunięto potrzebę zwrócenia dużej uwagi na przedmioty ogólnokształcące, bezpośrednio nie związane z zawodem, celem podniesienia tą pośrednią drogą poziomu gospodarowania (prof. Grabski), przytem niski poziom umysłowy ludności wschodnich województw, brak odpowiedniej sieci szkół powszechnych i wzrost wpływów czynników destrukcyjnych w tych województwach wymaga szerszego uwzględnienia strony wychowawczej i ogólnokształcącej w programach szkół rolniczych położonych na terenie tych województw (poseł Hutten-Czapski). W sprawie jednorocznego czy dwuletniego okresu nauczania Komisja wypowiedziała się za jednoroczną szkołą rolniczą z tego powodu, że utrzymywanie dziecka w szkole dłużej niż jeden rok jest w obecnych warunkach gospodarczych ludności wiejskiej niemożliwe do zrealizowania.

W sprawie braku w obecnej organizacji szkolnictwa zawodowego szkół rolniczych stopnia gimnazjalnego Komisja nie wypowiedziała się za wprowadzeniem gimnazjów rolniczych. Przedstawiciele Ministerstwa Rolnictwa i Reform Rolnych (nacz. Krzyżewski) zgłosili zastrzeżenie późniejszego wypowiedzenia się w tych sprawach na piśmie.

Wszystkie zagadnienia, przedłożone Komisji do rozpatrzenia zostały żywo i gruntownie przedyskutowane i należycie oświetlone.

WŁAŚCIWOŚCI PSYCHIKI DZIECI WIEJSKICH.

I. PRÓBY OKREŚLENIA PSYCHIKI DZIECI WIEJSKICH.

Odrębne czynniki kształcące psychikę wiejską.

Chcąc przeniknąć w psychikę dziecka wiejskiego, w granicach dzisiejszych możliwości naukowych, i zrozumieć różnice zachodzące między tą psychiką, a bardziej znaną nam psychiką dziecka miejskiego, trzeba uświadomić sobie przedewszystkiem różnice w czynnikach kształtujących jedną i drugą psychikę. Są to trojakiego rodzaju czynniki: wrodzone, przekazywane drogą dziedziczenia przez jedno pokolenie drugiemu, oraz zewnętrzne: w formie bezpośredniego oddziaływania świata zewnętrznego i w formie oddziaływania „ducha objektywnego" czyli całokształtu poglądów, opinij, wierzeń i obyczajów, dążeń i uczuć, w które wrasta stopniowo dziecko. Otóż te trojakiego rodzaju czynniki są inne na wsi i inne w mieście. Pominiemy czynniki wrodzone, jako mało zbadane, których dopatrujemy się jednak w pewnej odrębności organizmu psycho-fizjologicznego wieśniaka, jak np. w odrębności jego temperamentu, w rodzaju i w tempie jego reakcyj i t. p. Wyraźnie natomiast uderzają nas różnice w czynnikach zewnętrznych. Przedmioty, zjawiska, które otaczają bezpośrednio dziecko i które ono widzi, słyszy, dotyka i tem samem poznaje, które nadają odpowiednią formę jego procesom poznawczym, i według których urabia ono sobie pojęcie o świecie — są całkowicie różne na wsi i w mieście. Również różny jest rodzaj życia i zajęć ludzi otaczających jedno i drugie dziecko, a w związku z tem poglądy, obyczaje, zainteresowania i dążenia tego otoczenia, co zazwyczaj urabia i organizuje uczucia i dążenia dziecka, kształtuje jego stosunek do ludzi i do świata.

Kontakt z przyrodą, jako czynnik decydujący w kształtowaniu się psychiki wiejskiej.

Znamienne piętno nadaje psychice wiejskiej kontakt z przyrodą. Dziecko wiejskie poznaje życie przyrody nietylko przez obserwację, ale przez udział w niem całą swoją istotą. Przeżywa, jako cząstka przyrody, kolejno zmieniające się pory roku i wczuwa się w wielkie procesy „wzrostu i zamierania". Ma możność obserwowania i przeżywania ich nie we fragmentach, które mu nic nie mówią i są przez to pozbawione dla niego sensu, ale w całości od początku do końca, w całości pełnej znaczenia dla jego życia i jego otoczenia. Pełne zjawiska życia, na temat których nie rozumuje jeszcze, ale w które wczuwa się intuicyjnie, wykazują mu sens życia i stają się przez to podstawą dla jego zdrowej struktury duchowej. Wieśniak nie zna kawałków rzeczywistości, wszystko przedstawia mu się całościowo, a przez to harmonijnie, wszystko ma swój porządek, kolejność i cel. Jakiś cel, według niego, mają nawet nieszczęścia rodzinne i klęski

w gospodarstwie, które dzięki temu znosi spokojnie. Dlatego też, mimo bardzo ciężkich nieraz warunków bytu, mieszkańcy wsi nie znają rozszczepień duchowych, urazów i zboczeń psychicznych, „weltszmerców", samobójstw, co jest codziennem zjawiskiem życia miejskiego. Tak często spotyka się wśród nich jednostki pełne mądrości życiowej i pełne zdumiewającej nas godności.

W przeciwieństwie do tego, życie miejskie nie dostarcza dziecku okazyj do przeżywania zjawisk i faktów w całości. Poznaje ono tysiące niepowiązanych ze sobą fragmentów, jakby odprysków od niedostępnej dla jego przeżyć treści. Natomiast dostarcza mu ono nieustannie nowych, przelotnych, zmiennych wrażeń, dostarcza mu bogactwa różnorodnych bodźców dla kalejdoskopowych i skrawkowych przeżyć, dla chaotycznego, powierzchownego wytwarzania wyobrażeń i pojęć. Bogaci jego psychikę, ale utrudnia jej prawidłowe organizowanie się. Męczy nadmiernym wysiłkiem przeżywania i porządkowania tych niepowiązanych w całości wrażeń, nadwyręża jego system nerwowy, przygotowuje podłoże do zaburzeń i rozszczepień psychicznych.

Wpływ pracy przy gospodarstwie na kształtowanie się psychiki wiejskiej.

W podobny sposób, jak otaczający świat rzeczy i zjawisk, oddziaływa na psychikę jednych i drugich dzieci rodzaj zajęć ludzi na wsi i w mieście. Dziecko wiejskie obserwuje pracujących rodziców, rodzeństwo, sąsiadów. Widzi ono całkowity cykl ich czynności, a nie poszczególne fragmenty. Widzi też rezultaty ich pracy, odczuwa celowość każdego wysiłku i całego cyklu pracy. Bardzo wcześnie samo zaczyna brać w niej udział, czuć się użytecznym i odpowiedzialnym za swój przydział pracy członkiem rodziny. Wcześnie więc wrasta ono w pracę dorosłych, odczuwaną i poznawaną jako całość. Wypełnia samo pewne całościowe i celowe czynności. Organizuje przez to prawidłowo, chociaż prostolinijnie, swoją psychikę. Ułatwia mu to wytwarzanie rozsądku życiowego, samodzielności, poczucia odpowiedzialności. Są to wielkie plusy tego wczesnego wrastania dziecka wiejskiego w świat pracy dorosłych, chociaż ma to i znaczne minusy. Ciężkie warunki bytu i nieznajomość wśród starszych potrzeb fizycznych i psychicznych dzieci prowadzi do przeciążenia ich pracą, do nadmiernego pozbawiania ich cech dziecięcych, do ubożenia i skracania ich dzieciństwa. Wiemy zaś, jak ważnem jest dla kształcenia uczuć i pobudzania wewnętrznej aktywności pozwolenie dziecku na możliwie najpełniejsze wyżycie swoich impulsów dziecięcych, oczywista, odpowiednio kierowanych. Dobrze zrozumiane wychowanie dziecka wiejskiego wykorzysta jego szczęśliwą sytuację życiową, pozwalającą mu prawidłowo organizować swoją psychikę wśród całościowej, celowej, nieskomplikowanej, a przez to dostępnej dla jego zrozumienia pracy przy gospodarstwie wiejskiem. Jednocześnie zaś będzie dążyło drogą organizowania opieki społecznej nad dzieckiem oraz drogą uświadamiania rodziców do łagodzenia zbyt ciężkich warunków pracy dzieci.

Dziecko miejskie natomiast mało rzeczy robi samo. Bardzo mało styka się ze zwierzętami i roślinami, w każdym razie nie może ich hodować i zajmować się niemi. Nie bierze udziału w pracy ojca, rzadko nawet widzi tę pracę, która przeważnie odbywa się gdzieś daleko i jest mechaniczną, nie stanowiącą całości, a więc i dla samego robotnika mało interesującą. Dlatego też nie rozumie tej pracy, nie przywiązuje się do niej,

 nie szanuje jej, chce najczęściej być w przyszłości czemś innem, niż jego rodzice, w każdym razie czemś wyższem w hierarchji społecznej. Zajęcia dorosłych nie stanowią więc w mieście tych wartości wychowawczych dla dzieci, jak zajęcia przy gospodarstwie wiejskiem. Jak powyżej wykazany brak ujmowania całościowych i celowych faktów i zjawisk, tak również brak wykonywania całościowych i celowych czynności utrudnia dziecku miejskiemu prawidłową organizację psychiczną. Dziecko miejskie jest „głupiutkie", niezaradne, nieodpowiedzialne, podczas, kiedy jego rówieśnik ze wsi posiada już zaradność życiową, poczucie obowiązku i odpowiedzialności.

Odrębność umysłowości wiejskiej.

Oddalone od świata przyrody i świata ludzkich czynności, dziecko miejskie całe zainteresowanie kieruje na słowa. Stara się ono zrozumieć wyrazy słyszane. Przyzwyczaja się od maleńkości do wchłaniania bez wyboru wiadomości, które nie są ani jemu ani nikomu bardzo potrzebne. Przyzwyczaja się również do tego, że wiele słów nie rozumie, że mnóstwo wiadomości nie daje się powiązać ze sobą. Przyzwyczaja się do biernej postawy wobec przyswajanych wiadomości. Jednak nastawienie na słowa ułatwia mu rozwój myślenia słownego, a przynajmniej wyrabia w niem łatwość wypowiadania się słownego, co mu niezmiernie ułatwia przystosowanie się do szkoły, która ma charakter wybitnie słowny. Natomiast dziecko wiejskie słyszy mało słów naokoło siebie. Wieśniak mało mówi, pogardliwie traktuje ludzi gadatliwych, używających słów bez właściwej potrzeby, bez celu. Dziecko wiejskie przy takiem nastawieniu starszych i przy ich nieustannem zajęciu przy gospodarstwie, mało ma okazyj do stawiania pytań i otrzymywania odpowiedzi, do porozumienia się słownego. Przez to z trudem wypowiada się, z trudem i powoli wyrabia w sobie zdolności myślenia słownego. Jest pod tym względem znacznie opóźnione w stosunku do swego rówieśnika miejskiego i to najsilniej narzuca się naszej uwadze przy porównywaniu jednych i drugich dzieci na terenie szkoły. Sąd nasz wypada zdecydowanie na niekorzyść dziecka wiejskiego z tych tylko względów, że szkoła nie docenia dotąd innych właściwości psychiki wiejskiej, które przedstawiają znaczne plusy w porównaniu z psychiką miejską. Dziecko wiejskie poznaje też przedmioty otaczające je najczęściej bez słów. Nazwa nie towarzyszy poznaniu przedmiotu. W mieście najczęściej nazwa poprzedza poznanie przedmiotu, bo dziecko słyszy o nim, zanim go pozna. Możemy więc śmiało stwierdzić, że inny jest zasób wyobrażeń i pojęć, wytwarzanych w umyśle dziecka wiejskiego, inny zaś w umyśle dziecka miejskiego. Przytem inny jest sposób wytwarzania tych wyobrażeń i pojęć u jednych i drugich dzieci: przeważnie bezsłowny na wsi, przeważnie słowny w mieście; przez osobiste bezpośrednie obserwowanie i doświadczanie na wsi, zaś za pośrednictwem słów czytanych lub słyszanych od starszych w mieście. Z tych przyczyn bezsłowny konkretny sposób myślenia wytwarza się u dziecka wiejskiego, znacznie bardziej słowny, bez podstawy doświadczalnej, u dziecka miejskiego. Przytem brak rozczłonkowania przy pomocy słów przeżyć na wsi — powoduje małą ruchliwość umysłową dziecka wiejskiego, co potęguje się jeszcze przez dziedziczenie z pokolenia w pokolenie wytworzonego rodzaju temperamentu fizjologicznego. Natomiast wieczna zmienność, kalejdoskopowość wrażeń w mieście wytwarza większą ruchliwość umysłową, temperament nerwowy, szybko reagujący w mieście. Zasadniczo więc różna jest umysłowość wiejska i miejska. Umysłowość wiejska charak-

teryzuje się celowem inteligentnem działaniem bez słownego ujmowania celu i środków do niego prowadzących. Umysłowość miejska charakteryzuje się mniej lub więcej słownem myśleniem, intelektualizowaniem przeżyć, niezawsze jednak prowadzącem do inteligentnego działania. Z tego wypływają różnice i w poszczególnych właściwościach umysłowych dzieci wiejskich i miejskich. Przebogata jest spostrzegawczość i obserwacyjność wiejska; znacznie uboższa jest obserwacyjność miejska, natomiast jest większa przeróbka intelektualna zaobserwowanego materjału. Z tych też względów niedocenianą jest dotąd fantazja dziecka wiejskiego. Przyzwyczailiśmy się oceniać na terenie szkoły fantazję dzieci, wyrażaną symbolami słownemi. Dziecko wiejskie o słabo rozwiniętych zdolnościach słownych tego rodzaju fantazji nie ujawnia, natomiast rozwinięta u nas sztuka ludowa najdosadniej stwierdza bogatą fantazję mieszkańców wsi, wyrażaną tylko w sposób, którego szkoła dotąd nie uwzględniała. Również radzenie sobie wieśniaków w różnych sytuacjach życiowych, jak np. przy sporządzaniu narzędzi, potrzebnych do pracy przy budowie zagród bez pomocy podstaw teoretycznych — świadczy o dużej wyobraźni konstrukcyjnej. Widzimy z powyższego, że zarówno jakość zasobu wyobrażeniowego i pojęciowego wymaga oparcia się na innej podstawie materjalnej przy nauczaniu dzieci na wsi, jak również inny sposób wytwarzania tych wyobrażeń i pojęć oraz inny ich charakter, wymagają innego sposobu nauczania dzieci wiejskich, innego podejścia do nich, niż w mieście.

Odrębność całokształtu struktury psychiki wiejskiej.

Odrębność czynników kształtujących psychikę wiejską, zwłaszcza możność ujmowania przez dzieci wiejskie całościowych i celowych zjawisk życia, oraz możność ich udziału w całościowej, celowej i dostępnej dla ich zrozumienia pracy przy gospodarstwie — wytwarza zasadniczą różnicę w całokształcie struktury psychiki wiejskiej i miejskiej. Ujęcie tej różnicy jest najważniejsze dla zrozumienia psychiki wiejskiej. Polega ona na tem, że zarówno proces organizowania się psychiki wiejskiej, jak i sama struktura psychiczna dziecka wiejskiego bardziej odpowiadają temu, co psychologja współczesna nazywa prawidłowym procesem organizowania się psychiki i prawidłową strukturą psychiczną, niż analogiczne zjawiska w psychice miejskiej. Strukturę psychiczną uważamy za prawidłową, jeśli niema w niej luk, to jest struktur częściowych, niepowiązanych z całością, jeśli poszczególne procesy psychiczne są podporządkowane procesowi organizującemu je, z punktu widzenia pewnych celowych dążeń. Do nieprawidłowości struktury psychicznej łatwo prowadzi bierne przyswajanie przez dzieci fragmentów niepowiązanych ze sobą wiadomości, nie mających związku z ich życiem, do czego są właśnie przyzwyczajone — przez warunki życia — dzieci miejskie. Dzieci wiejskie, przeciwnie, są przyzwyczajone przez swoje warunki życia do przyswajania tego tylko, co jest im potrzebne do wykonania jakiejś celowej czynności, co ma związek z ogarnianą przez nie całością. Dlatego też można dość pewnie powiedzieć, że struktura psychiczna dzieci wiejskich jest bardziej prawidłowa, bardziej zwarta, chociaż jest mniej rozczłonkowana, jest uboższa, niż struktura psychiczna dzieci miejskich. Do umysłu dziecka wiejskiego prowadzi jedynie droga naturalna, wywołana potrzebą zachodzącą w trakcie jakiejś czynności. Wiadomość, która nie jest potrzebna do wykonania jakiejś celowej czynności, nie ma wprost dostępu do jego umysłu. Procesy poznaw-

 cze dziecka wiejskiego są zawsze podporządkowane jego funkcji organizacyjnej. W jego umyśle zachodzą tylko zorganizowane podporządkowane tej podstawowej funkcji procesy. Dlatego też trudno jest wywołać czynność umysłową dziecka wiejskiego, nie trafiając drogą naturalną do jego umysłu. Dziecko wiejskie albo wogóle nie jest czynne umysłowo, albo też czynność jego umysłu jest zorganizowaną. Jeśli tyle jest narzekań na bierność umysłową dzieci wiejskich, to dlatego, że szkoła nie umiała dotychczas trafić do ich umysłu.

Utylitaryzm wiejski.

Rozpatrywany na tle całokształtu struktury psychicznej utylitaryzm wiejski pokazuje się nam w należytem świetle. Jest on wyrazem prawidłowości struktury psychicznej, gdzie wszystkie procesy są podporządkowane pewnym celowym dążeniom, ale i ubóstwa, małego rozczłonkowania tej struktury, gdzie jeden tylko cel, jedna idea organizuje całe życie psychiczne. Ten jeden cel, ta jedna idea — to żywiołowa, mało uświadomiona, prostolinijna miłość ziemi, to twarda, pełna zaparcia się siebie służba ziemi. Ten kult ziemi nie pochodzi jedynie stąd, że daje ona wieśniakowi trwałe podstawy bytu, pożywienie i pieniądze, lecz ma on podłoże głębsze w mistycznym związku wieśniaka z ziemią. Utylitaryzm wiejski wyraża się więc przedewszystkiem w poczuciu, że każdy wysiłek musi być celowy, że każda wiadomość o tyle ma wartość, o ile prowadzi do rozwiązywania jakichś trudności napotykanych w pracy. Każdy wysiłek musi prowadzić do spełnienia jedynie ważnego i dostojnego zadania, jakiem jest dla wieśniaka przyczynienie się do płodności ziemi.

Sfera uczuciowo-dążeniowa wieśniaka.

W tak prawidłowo ale prostolinijnie zorganizowanej psychice wiejskiej przez jeden motor działania, jakim jest przywiązanie do ziemi, słabiej przejawiają się inne uczucia wyższego rzędu, jak np. uczucie społeczne, patrjotyczne, państwowe. Jedynie uczucie religijne odgrywa dużą rolę w życiu wieśniaka. Wszystkie inne uczucia, jak miłość do dzieci i rodziców, życzliwość dla bliźnich, współczucie dla zwierząt, rozwijają się w granicach, na jakie zezwala uczucie naczelne, miłość do ziemi. Sąsiad, dotknięty klęską w gospodarstwie, wywołuje współczucie i pomoc wieśniaka, do wszystkich innych ludzi pozawsiowych odnosi się on jednak całkiem obojętnie. Dzieci swoje kocha niezaprzeczenie. Muszą jednak one, jak i on, służyć z całych swoich sił ziemi. Zwierzęta wchodzą również w zakres pracowników dla dobra ziemi, a więc mają o tyle wartość, o ile służą ziemi. Poczucie łączności narodowej, poczucie państwowe mało miało dotąd przystępu do duszy wieśniaka, bo w sposób naturalny nie wypływa z warunków jego życia. Trzeba stwarzać warunki, w których mogłyby się rozwijać uczucia wyższego rzędu w psychice wiejskiej. I to należy w wielkim stopniu do zadań szkoły. Twardość życia w nieustannej walce z przyrodą wyrabia twardy stosunek wieśniaka do ludzi i zwierząt. To uczuciowe nastawienie starszych mało sprzyja rozwojowi uczuć u dzieci. Jednak nie trzeba zapominać, że dziecko wiejskie, jak każde dziecko, przynosi ze sobą bogate zadatki uczuciowe, bo wogóle dziecko jest samą uczuciowością, którą dopiero życie otępia i kształci jednocześnie. Przytem kontakt z przyrodą, a przedewszystkiem ze zwierzętami, bardzo dodatnio wpływa na rozwój uczuć dzieci wiejskich. Dzieci wiejskie, zwłaszcza młodsze, kochają zwierzęta, uważają za bliskich sobie towarzyszy pracy; cierpią nieraz mocno, gdy kura, gęś lub ciele są przezna-

czone na rzeź. Niemniej pod wpływem twardości życia i utylitarnego nastawienia dorosłych zatracają w starszym wieku dużo z tej rozbudzonej uczuciowości. Fakt, że rodzice zabijają drób i bydło w obecności dzieci nie jest tutaj bez znaczenia. Stąd i sporadyczne objawy sadyzmu wśród dzieci, zwłaszcza wśród kilkunastoletnich wyrostków. Nie jest jednak pod tym względem gorzej na wsi, niż w dzielnicach robotniczych w mieście. W twardości życia dzieci wiejskie, zwłaszcza młodsze, silnie odczuwają potrzebę serdeczności i łatwo jest zdobyć ich serca temu, kto do nich zbliża się z sercem. Nie mamy więc podstaw do uważania dziecka wiejskiego za mniej uczuciowe od dziecka miejskiego. Jest ono tylko nieprzyzwyczajone do wyrażania uczuć, bo niema do tego okazyj w swoich warunkach życia. Wieśniak uważa za niewłaściwe i niepoważne mówienie o tem, co odczuwa; mowa służy wyłącznie do celów utylitarnych, gospodarskich. Uczucia pozostają więc w stanie nieuświadomionym, mglistym. Zabarwiają one jednak mimo to silnie życie psychiczne wieśniaka, tworzą tło dla wszystkich jego przeżyć. Nieuświadomione ale wartościowe przeżycia, wypływające z kontaktu z przyrodą, zasilają tę uczuciowość, którą trzeba różnicować, uświadamiać i rozwijać. W tem leży jedno z najważniejszych zadań szkoły: wprowadzić dzieci wiejskie, a przez to i dorosłych w przyszłości wieśniaków, w uczuciowy krąg całego społeczeństwa, narodu i państwa.

Braki dotychczasowej szkoły z punktu widzenia dziecka wiejskiego.

Wszystko powyżej powiedziane wykazuje wyraźnie, że dotychczasowa szkoła nie była w stanie wywołać czynności umysłowej dziecka wiejskiego, bo jest wprost przeciwna charakterowi tej umysłowości. Szkoła daje pojęcia i wiadomości za pomocą słów, a nie działania. Dziecko wiejskie zaś jest przyzwyczajone do działania, a nie do słów.

Jeśli szkoła pobudza do myślenia, to na krótką metę, bo do myślenia, które prowadzi do rozwiązania zagadnień częściowych, nie zaś całkowitych, jakie stawia życie i do jakich jest przyzwyczajone dziecko wiejskie. Szkoła dzisiejsza nie uczy myśleć we właściwem tego słowa znaczeniu, bo nie ćwiczy podstawowej funkcji w myśleniu: czynności organizowania poszczególnych procesów poznawczych. Szkoła działa więc pod pewnym względem dezorganizująco na psychikę dzieci, bo żąda, ażeby w ich umysłach zachodziły urywkowe procesy poznawcze, nie kierowane dążeniem do jakich wyraźnych celów. Sprzeciwia się temu zwarta, prawidłowo zorganizowana psychika wiejska. Te wady dotychczasowego systemu nauczania szkodzić muszą oczywiście i dziecku miejskiemu, przyczyniają się bowiem do przygotowania zeń człowieka naładowanego wiadomościami, umiejącego o wszystkiem mówić, a niezdolnego do myśli samodzielnej, do twórczego czynu. Dziecko miejskie łatwiej jednak pobudzić do aktywności umysłowej bylejakim tematem, nie wiążącym się organicznie z jego dążeniami, z jego celowem nastawieniem, gdyż wiele jest skrawkowych luźnych struktur w jego psychice. Gdy chodzi o dziecko wiejskie, to jego zwarta, prawidłowo zorganizowana ale uboga struktura umysłowa nie przyjmuje nic, co nie jest w żadnym związku z jego dążeniami i zainteresowaniami. Pod tym kątem widzenia rozpatrywana szkoła dotychczasowa na wsi okazuje się prawie bezwartościową, bo nie umie wywołać aktywności umysłowej dzieci wiejskich. Pozostają one bezmyślne, tępe, jakby ogłuszone potokiem słów, do rozumienia których nie są przyzwycza-

 jone, materjałem nauczania obcym, nie mającym związku z ich życiem, z ich światem. Przewaga formy podającej nad poszukującą, werbalizm, rozkawałkowanie materjału nauczania, jego bezcelowość z punktu widzenia dziecka, sprzeciwiają się bezsłownemu myśleniu dziecka wiejskiego, jego nastawieniu na celowe działanie, jego samodzielności w czynnościach całościowych i celowych. Prawidłowo zorganizowana struktura umysłowa dziecka wiejskiego broni się instyktownie przeciwko wpływom nieprawidłowo działającego, dezorganizującego systemu nauczania.

Podatność na wpływy dziecka wiejskiego.

Mimo małych rezultatów pracy dotychczasowej szkoły wiejskiej, wieś przedstawia znacznie wdzięczniejszy teren pracy dla szkoły, niż miasto, bo dziecko wiejskie jest bardziej podatne na wpływy, niż dziecko miejskie, o ile oczywista znajdzie się do jego psychiki właściwą drogę. Przez kontakt z przyrodą dziecko wiejskie nabywa takich właściwości psychicznych, które niezmiernie ułatwiają oddziaływanie wychowawcze, a mianowicie: zdolność do podziwu, odczuwanie autorytetu, posłuszeństwo i uległość. Dzięki zaś wczesnemu wrastaniu w pracę przy gospodarstwie nabywa obowiązkowości, wytrwałości i zdolności do wysiłku. Kontakt z przyrodą wyrabia w wieśniaku fatalizm. Fatalizm w stosunku do losu jest tem samem, co uległość, podziw, odczucie autorytetu w stosunku do ludzi. Tylko u dorosłych mieszkańców wsi, jako przeciwwaga do tych cech, występuje konserwatyzm, bez którego groziłoby życiu wiejskiemu wiecznie oddziaływanie nowych wpływów. U dzieci zaś cechy te występują z całą naturalnością i świeżością. Dlatego też nauczyciel, który znajdzie drogę do umysłu i serca dziecka wiejskiego, ma nieograniczone pole działania, ma otwartą drogę do podnoszenia przez dziecko poziomu życia i gospodarki wiejskiej, do wprowadzenia wsi w krąg uczuć i spraw ogólnopaństwowych i ogólnoludzkich.

II. WSKAZANIA PEDAGOGICZNE WYPŁYWAJĄCE Z WŁAŚCIWOŚCI PSYCHIKI DZIECI WIEJSKICH.

Najważniejszem wskazaniem pedagogicznem, jakie nasuwa się z rozważań nad psychiką wiejską, jest konieczność odpowiedniego ustosunkowania się wewnętrznego i zewnętrznego do wsi i do dziecka wiejskiego tych wszystkich, którzy pracują bezpośrednio czy pośrednio dla wsi. Należy się zbliżać do dziecka wiejskiego nie z przeświadczeniem o jego mniejszowartościowości, o konieczności przerobienia go na twór wyższy, lepszy, na podobieństwo dziecka miejskiego, ale z głębokim szacunkiem dla skarbów ukrytych w jego psychice, do których trzeba znaleźć drogę, ażeby je zużytkować dla jego rozwoju.

Zadania szkoły wiejskiej.

Powyższe rozważania doprowadzają nas również do przekonania, że zadania szkoły na wsi są bardzo trudne. Bez wyraźnego uświadomienia ich sobie i bez dużych doskonale zorganizowanych wysiłków szkoła łatwo może popaść w jednostronność, szkodliwą dla życia wsi i życia całego narodu.
Szkoła musi liczyć się z odrębnością psychiki wiejskiej, chociażby z tych względów, żeby znaleźć drogę do tej psychiki. Poza tem szkoła świadomie powinna kultywować wartościowe pierwiastki tej psychiki, chociażby ze względów ekonomji sił narodowych, żeby nie niszczyć tego, co jest

wartościowe. Jednocześnie szkoła musi wprowadzać wieś w krąg ogólnopolskiej i ogólnoludzkiej kultury, ułatwiać wymianę wartości kulturalnych między miastem i wsią, ułatwiać dostęp do wyższych studjów jednostkom uzdolnionym ze wsi. Szkodliwy dla życia gospodarczego kraju pęd wsi do miasta, należy powstrzymać nie drogą odcięcia wsi od miasta i zasklepienia życia wiejskiego, ale drogą podnoszenia gospodarki i kultury wiejskiej, robienia życia wiejskiego coraz bardziej pociągającem, wygodniejszem i budzenia wśród dzieci wiejskich entuzjazmu dla życia wiejskiego i jego ulepszania.

Zadanie bardzo trudne: zachować odrębność psychiczną wsi i uzdolnić wieś do współżycia z miastem we wspólnym świecie kultury.

Celowe działanie, jako podstawowa zasada nauczania i wychowania.

Jest to zasada, którą bez zastrzeżeń przyjmują (przynajmniej w teorji) wszyscy współcześni wychowawcy w stosunku do każdego dziecka, jako jedyny sposób wywołania jego aktywności i prawidłowego organizowania jego struktury psychicznej przez podporządkowanie wszystkich procesów poznawczych pewnym zrozumiałym i wartościowym z jego punktu widzenia celom, przez wywoływanie w niem całkowitych procesów myślowych, przez trwałe i mocne kojarzenie jego impulsów dążeniowych z działaniem.

Celowe działanie, to przedewszystkiem robienie czegoś, a nie bierne słuchanie słów nauczyciela, to robienie czegoś, do czego dziecko ustosunkowuje się świadomie i z odczuciem potrzeby, wykonywanie prac rzeczywistych, całościowych, od początku do końca, z widocznemi dla dziecka rezultatami. Do tego dąży każde normalne dziecko na skutek silnie rozwiniętego instyktu twórczego. Nie trzeba zapominać, że dziecko wiejskie jest jeszcze do tego przyzwyczajone przez warunki swego życia. Gdy w trakcie pracy zachodzą jakieś trudności, dla których usunięcia potrzebne jest zdobycie pewnych wiadomości teoretycznych (pracę tak się projektuje, żeby te trudności pojawiły się), wtedy zdobywanie tych wiadomości jest naturalne, radosne i trwałe.

Jest to zasada przeciwstawiająca się obecnemu werbalizmowi, kawałkowaniu materjału nauczania, bezcelowości pracy szkolnej z punktu widzenia dziecka. Jeśli z powodu nieuwzględnienia tej zasady cierpi dziecko miejskie, to znacznie więcej, ze względu właściwości swej struktury umysłowej, cierpi dziecko wiejskie. W dzisiejszej szkole jest ono apatyczne, zgaszone, tępe. Można być jednak pewnym, że obudzi się ono, jakby pod dotknięciem różdżki czarodziejskiej i zamieni się w pełnego zapału, zaradnego i pomysłowego pracownika, jeśli pozwoli mu się piłować, murować, obmyślać i wykonywać narzędzia, siać, sadzić, robić próby z nawozem sztucznym, zdobić szkołę i mieszkanie i t. p. Również z zapałem będzie sobie przyswajało potrzebne do wykonania danych prac wiadomości teoretyczne, które teraz wydają mu się tak nudne i niezrozumiałe. Nastąpi wtedy jakby odsunięcie jakiejś zapory w umyśle dziecka wiejskiego, która je odgradza od zainteresowania w nauce, jakby odetkanie czegoś w jego mechaniźmie umysłowym, co mu nie pozwala poruszać się żywo w szkole. Nie można nawet przewidzieć, jak wiele sił wyzwoli się wtedy z psychiki dziecka wiejskiego. Prawidłowość jego organizacji psychicznej wyraża się dla nas w tej chwili jedynie w sensie negatywnym. Dziecko wiejskie broni się od bezcelowej dla niego, rozkawałkowanej nauki, polegającej na gadaniu, broni ono swojej całościowej psychiki i jej celowego na-

 stawienia. Jakież bogate rezultaty można będzie osiągnąć, jeśli nauczanie i wychowanie szkolne pójdzie po linji tego prawidłowego nastawienia psychicznego i wykorzysta je dla rozwoju dziecka. Prace, które mają się stać podstawą nauczania i wychowania w szkole wiejskiej, muszą być ściśle związane z życiem i dążeniami wieśniaka. Dlatego też materjał programowy dla szkoły wiejskiej musi być czerpany z gospodarstwa i życia wiejskiego. Sprawy związane z gospodarstwem i życiem wiejskiem powinny być punktem wyjścia dla traktowania wszelkich innych zagadnień programowych. Przemawia zatem jeszcze i tak oczywista dla nas konieczność oparcia nauczania na zasobie wyobrażeń i pojęć, które dziecko przynosi ze sobą do szkoły. Przytem bezsłowny i doświadczalny proces powstawania tych wyobrażeń i pojęć w umyśle dziecka wiejskiego przeciwstawia się werbalnemu traktowaniu nauczania, jak to ma dotąd miejsce. Wchodzenie dzisiejszej szkoły w kompromis z tą podstawową zasadą pedagogiczną tłumaczy się trudnościami szybkiego przekształcania umysłowości nauczycieli. Kompromis ten jednak niedopuszczalny jest na wsi, gdzie same warunki życia realizują tę zasadę. Szkoła powinna ją kontynuować, a nie przeciwstawiać się jej. Szkoła, idąc po linji nastawienia psychiki wiejskiej, będzie realizowała podstawową zasadę współczesnej pedagogiki, a jednocześnie ułatwi niepomiernie pracę, ponieważ przy takich metodach nauczania mogą w sposób naturalny wspólnie pracować dzieci na różnym poziomie rozwoju umysłowego i różnego wieku, co ważne jest w szkołach niżej zorganizowanych. Nie trzeba z oczu spuszczać i tej prawdy, że tą naturalną drogą dzieci najpewniej nabędą niezbędnych wiadomości teoretycznych. Przytem zasada celowego działania wtedy spełni swe zadanie, jeśli prace wykonywane w szkole otrzymywać będą coraz głębsze uzasadnienie teoretyczne i rzucane będą na coraz szersze tło społeczne i państwowe, aż doprowadzą dzieci do spojrzenia na ich wiejskie sprawy pod kątem widzenia interesów ogólnopaństwowych, zaś na sprawy ogólnopaństwowe i ogólnoludzkie — jako na splot zagadnień, w którym tkwią nierozerwalnie złączone ich własne wiejskie interesy.

Oddziaływanie przez szkołę w kierunku ulepszania pracy i życia wiejskiego.

Jeśli nauczanie i wychowanie w szkole oprze się na zajęciach dzieci związanych z życiem wiejskiem i użytecznych dla tego życia, wtedy szkoła siłą rzeczy zacznie oddziaływać w kierunku ulepszania gospodarstwa wiejskiego i życia wiejskiego. Oddziaływanie to będzie szło w dwóch kierunkach: uświadomienia gospodarczego i uspołecznienia wsi. Nauczyciel nie zamieniając się bynajmniej w instruktora rolnego, ani też nie skierowując swoich wysiłków na pracę nad starszem pokoleniem (co jest na wsi bardzo trudne), ale pracując jedynie z dziećmi, organizując wraz z niemi różnego rodzaju prace użyteczne i oparte na teoretycznych podstawach — może przez dzieci wpłynąć na podniesienie rolnictwa, hodowli, ogrodnictwa, drobnego przemysłu, urządzeń domu, sposobu ubierania się, odżywiania i t. p. na wsi (co stwierdziły podobne poczynania w szkole wiejskiej u nas i gdzieindziej). Ważnem jest, że ten wpływ szkoły nie ujawni się dopiero w przyszłości, gdy dzieci w niej wyszkolone staną się dorosłemi, ale o wiele wcześniej. Wieś tak jest spragniona, chociaż tego nieświadoma, teoretycznych podstaw dla swojej praktyki, że chętnie czerpie je za pośrednictwem dzieci. To oddziaływanie pośrednie przez dzieci jest właśnie najpewniejszą drogą trafienia do starszych wieśniaków, którzy opancerzeni

swoją nieufnością do obcych (zrażeni nieumiejętnemi sposobami podchodzenia do nich), niechętnie coś bezpośrednio od nich przyjmują. Znakomicie uchwycona i zużytkowana przez Sjudaka dążność dziecka do zaznaczenia czemś swej wartości, do dorównywania starszym, którą nazwał „wyścigiem z dorosłymi" i która zapewne u dzieci wiejskich, jako wcześniej dojrzałych, silniej się zaznacza, niż u dzieci miejskich — może wielce dopomóc w tej akcji oddziaływania przez dzieci na ulepszenie gospodarki wiejskiej. Jeszcze wartościowszy będzie wpływ tak zorganizowanej pracy szkolnej na uspołecznienie wsi. Warunki życia wsi, jak np. niezależność każdego gospodarstwa, pewne oddalenie od siebie siedzib ludzkich (w stosunku do miasta) i t. p., nie sprzyjają rozwojowi życia społecznego. Nauka szkolna oparta na celowem działaniu przyzwyczaja dzieci do zrzeszania się, do podejmowania wspólnych przedsięwzięć, do organizowania zespołowych prac, w rezultacie prowadzi do różnych organizacyj społecznych na terenie szkoły, jak bibljoteki, gazetki szkolne, spółdzielnie uczniowskie, stałe kółka prac, kółka sportowe i t. p. Dzieci przyzwyczajone przez szkołę do zrzeszania się i umiejące ocenić korzyści tego zrzeszania się, bezwątpienia będą kontynuowały ten rodzaj życia i w przyszłości.

Rozszerzenie kręgu wyobrażeń i pojęć oraz kręgu zainteresowań wsi.

Wieś, zachowując swoją odrębność psychiczną, ma zostać przygotowaną do współżycia z miastem we wspólnym świecie kultury. Szkoła więc, budując na tych wyobrażeniach i pojęciach, które dziecko z domu przynosi i nawiązując wszystko do nich, musi stopniowo wyprowadzać je na coraz szersze tereny życia, musi je wprowadzić w krąg zagadnień i zainteresowań ogólnonarodowych, ogólnopaństwowych i ogólnoludzkich. Droga naturalna musi tu być zachowaną. Zaczynanie, jak to się dzisiaj dzieje, od wyobrażeń i pojęć obcych dziecku zamyka nam dostęp do jego umysłu. Ograniczenie się zaś do wyobrażeń i pojęć czerpanych tylko z życia wsi prowadzi do odcięcia wsi od świata kultury. A ponieważ wieś stanowi u nas 80 procent społeczeństwa, narażamy więc życie społeczne na wielkie niebezpieczeństwo, pozwalając mu manifestować się tylko na tak małym odcinku, jaki przedstawia życie miejskie. Żeby budzić zainteresowanie dziecka wiejskiego dla spraw coraz bardziej oddalonych od jego życia, trzeba przedewszystkiem, żeby się dobrze zapoznało z zagadnieniami ważnemi dla swego życia (musi być więc stosunek szkoły do życia na serjo, nie zaś „na niby", jak to się dzisiaj dzieje), a następnie, żeby przez porównanie poznawało sprawy coraz bardziej odległych grup ludzkich, a więc sprawy sąsiedniej wsi, pobliskiego miasteczka, wsi znajdujących się w innych warunkach gospodarczych i geograficznych, miasta, całej Polski, Europy i całego świata. Wycieczki, kontakt ze szkołami innych wsi oraz miasta, kontakt z organizacjami i instytucjami swojej wsi oraz z innych miejscowości, kontakt ze szkołami polskiemi zagranicą i t. p. — to są żywe źródła, skąd dziecko wiejskie będzie czerpało zainteresowania dla spraw innych ludzi, coraz bardziej oddalonych od siebie. Oczywista, radjo i film powinny odgrywać rolę tych „czarodziejskich dywanów", ułatwiających dzieciom przenoszenie się do najdalszych zakątków świata.

Kształcenie uczuć i wyobraźni.

Nierozczłonkowana, prymitywna, ale silna jest uczuciowość chłopska. Nie są wykształcone w niej takie uczucia wyższego rzędu, jak uczucie spo-

 łeczne, patrjotyczne, państwowe, które stanowią najcenniejsze klejnoty kultury. Uczucia są jednak motorami działania. Szwankują więc niezaprzeczenie najważniejsze motory działania w psychice wiejskiej silniej, niż w psychice miejskiej. Na kształcenie uczuć szkoła wiejska powinna więc położyć specjalny nacisk. Ponieważ życie wiejskie nie daje warunków dla naturalnego rozwoju tych uczuć, szkoła musi stwarzać te warunki. Przedewszystkiem prace zespołowe, gdzie każdy odpowiada za całość, a więc gdzie interesy jednostki prawie że pokrywają się z interesami grupy, następnie różne formy życia społecznego na terenie szkoły — to są najsolidniejsze podstawy dla uczuć społecznych. Poza tem należy wykorzystać zżycie się dzieci wiejskich ze zwierzętami i przez organizowanie opieki i pomocy zwierzętom budzić instynkty opiekuńcze i rozwijać życzliwość i współczucie dla wszystkiego co żyje. Dla kształcenia uczuć patrjotycznych i państwowych trzeba stwarzać sytuacje działające na wyobraźnię, na zdolność dzieci wiejskich do podziwu, do adoracji, jak np. urządzanie uroczystości patrjotycznych, dramatyzacja faktów historycznych, deklamacja, śpiew, opowiadania fantastyczne, żywe obrazy, filmy i t. p. Budzące się tą drogą uczucia będą umacniane rozwijanemi jednocześnie zainteresowaniami dla zagadnień ogólno-narodowych i ogólnopaństwowych, jak również coraz bardziej pogłębianem rozumieniem wspólnych z całem państwem i całym światem interesów. Dla budzenia i kształcenia uczuć wyższego rzędu należy wykorzystać to jedyne uczucie wyższego rzędu, które odgrywa dużą rolę w życiu duchowem wsi i do przeżywania którego dziecko jest najwcześniej zdolne — to jest uczucie religijne. Psychologja wykazuje, że uczucie religijne, jako najpierwotniejsze z uczuć wyższego rzędu, jest podstawą dla wszystkich innych uczuć wyższego rzędu, zwłaszcza dla uczucia społecznego, patrjotycznego i państwowego. Szkoła na wsi powinna też otoczyć uczucie religijne dziecka najtroskliwszą opieką, wpływając na oczyszczanie go od zabobonów i na jego uwznioślanie. Szkoła powinna również otoczyć opieką nieuświadomioną, ale rzeczywiście istniejącą, wrażliwość wiejską na piękno. Bogata sztuka ludowa świadczy o tej wrażliwości. Wykonywanie przez dzieci estetycznych przedmiotów, upiększanie szkoły i domu, odwoływanie się do motywów regjonalnych — to są różne sposoby rozwijające poczucie estetyczne dzieci.

Rozkład zajęć w zależności od pór roku.

Jak życie wsi uzależnione jest od pór roku, również i praca szkolna musi się z niemi liczyć. Uwzględnianie pór roku ważne jest nietylko z powodu zmieniającego się dzięki nim charakteru zajęć gospodarskich, ale bardziej jeszcze z powodu zmieniającej się, zależnie od życia przyrody, psychiki dzieci. W okresach wiosny i wczesnej jesieni powinny dzieci zdobywać te wiadomości, których potrzeba daje się wykazać przy pracach w polu i ogrodzie. Natomiast cały materjał nauczania, który wymaga siedzenia w zamkniętem miejscu, a zwłaszcza taki, który wymaga udziału fantazji, powinien być opanowywany w okresie zimowym. Bujne życie przyrody tak pochłania dzieci wiejskie, że niema wówczas miejsca w ich duszach na obrazy fantazji. Natomiast zimą, gdy przyroda śpi, a śnieg pokrywa pola, wówczas przeżycia wiosenne i letnie występują w formie barwnej, obrazowej, otoczone nimbem oddalenia i tęsknoty. Cisza zasypanej śniegiem wsi budzi tęsknotę do rzeczy nieznanych, do krajów dalekich, do wszelkich dziwów istniejących na świecie, które przebywają w krainie fantazji. Właśnie w okresie zimowej martwoty i ciszy można bardzo da-

leko zaprowadzić myśli małych słuchaczy ze szkoły wiejskiej. Dziecko wiejskie powinno nauczyć się zaspokajania w szkole swej tęsknoty zimowej. A gdy raz zakosztuje ono radości znalezienia się w świecie wyobraźni, dalekich wędrówek po obcych lądach, możliwych dzięki książce, pomimo ciasnoty izb o zamarzniętych szybach, to wówczas zdobędzie ono cenną umiejętność, której tak bardzo brak dotąd wieśniakowi, umiejętność korzystania z rozkoszy życia umysłowego w okresie zimowym.

Opieka nad dzieciństwem dzieci.

Każda szkoła powinna dążyć do poznania warunków domowych dzieci, do porozumienia się i współpracy z domem dziecka. Szkoła wiejska bardziej jeszcze, niż miejska. Dzieciństwo dziecka wiejskiego jest poważnie zagrożone przez nędzę materjalną, niehigjeniczne warunki życia, brak zrozumienia rodziców dla najprymitywniejszych potrzeb psychicznych i fizycznych dziecka, a jednocześnie z tem przez wykorzystywanie dziecka, jako siły roboczej w gospodarstwie. Obowiązkiem szkoły na wsi jest tak jak i w mieście, roztoczyć opiekę społeczną nad dzieckiem w formie dożywiania, ubierania, leczenia i t. d. Oprócz tego, szkoła na wsi winna przez zdobywanie sobie zaufania rodziców i uświadamianie ich co do potrzeb psychicznych i fizycznych dzieci, wpływać na łagodzenie warunków ich pracy.

Nauczyciel wiejski.

Zagadnienie, jakim powinien być nauczyciel dla wsi, jest nie mniej ważne, jak zagadnienie, jakie powinny być programy dla szkół wiejskich. Wchodzą tu w grę dwa czynniki: struktura psychiczna nauczyciela i jego przygotowanie. Nietylko przy opracowywaniu programów dla szkół wiejskich należy się liczyć z odrębnością struktury psychicznej wieśniaka, wytworzoną odrębnemi warunkami życia i pracy, ale również przy doborze nauczycieli dla wsi. Biorąc pod uwagę tę odrębność psychiki wiejskiej, można śmiało twierdzić, że człowiek pochodzący ze wsi, według wszelkiego prawdopodobieństwa będzie odpowiedniejszym nauczycielem na wsi, niż człowiek z miasta. (Psychologja wykazuje, że między bardzo odrębnemi strukturami psychicznemi może być wykluczone jakiekolwiek porozumienie). Z tem wiąże się i zagadnienie przygotowania nauczycieli. Nauczyciel pochodzący ze wsi zna wieś i pracę wiejską, łatwiej mu więc będzie, niż człowiekowi z miasta, zapoznać się teoretycznie ze sprawami gospodarstwa i życia wiejskiego, co jest niezbędne dla nauczyciela wiejskiego. W celu szkolenia nauczycieli w tym specjalnym kierunku, powinny być zorganizowane na wsi ośrodki pedagogiczne, obejmujące kurs pracy wiejskiej, szkołę ćwiczeń i wzorowe gospodarstwo wiejskie na miarę przeciętnego gospodarstwa chłopskiego. W takich ośrodkach pedagogicznych nauczyciele zapoznawaliby się z pracami wiejskiemi i z ich teoretycznemi podstawami. W szkole ćwiczeń zaś, która powinna być typową dla szkół wiejskich, a więc obecnie jednoklasówką, uczyliby się realizować powyżej wykazane zasady nauczania i wychowania na wsi. Nietylko nowi nauczyciele, kończący licea pedagogiczne, ale wszyscy czynni już na wsi nauczyciele, powinni przejść przeszkolenie w takich ośrodkach pedagogicznych na wsi.

Do pomocy w opracowywaniu programów naukowych dla szkół wiejskich należałoby wezwać wykształconych teoretycznie rolników, którzy-

 by ustalili zakres wiadomości z chemji, fizyki, botaniki, zoologji i t. p., jaki jest niezbędny dla każdego człowieka, pracującego na roli, w jaki więc trzeba zaopatrzyć każde dziecko wiejskie. Pożądana byłaby również pomoc artystów, znających sztukę ludową, oraz pomoc oświatowców wiejskich, znających życie społeczne wsi.

Opracowane w ten sposób, to jest à priori, programy mogą być tylko ramowe, zawierające podstawowe wytyczne i przykłady pracy. — Programy szczegółowe, z uwzględnieniem różnic regjonalnych, mogą być opracowane tylko doświadczalnie na terenie ośrodków pedagogicznych.

ZAGADNIENIE T. ZW. ŚCIĄGANIA I PODPOWIADANIA W SZKOLE [1].

W „Revue Universitaire" została podniesiona bardzo ciekawa kwestja stosunku moralności młodzieży do przejawów życia szkolnego i jej kompromisowości. P. Emile Moussat, profesor liceum Janson de Sailly, w artykule „Le fraude à l'école" porusza zagadnienie oszukaństw szkolnych: podpowiadania i odpisywania od kolegów, czyli t. zw. „ściągania". Chodziło mu o zapatrywania młodzieży na te sprawy i zadał te pytania w jednej klasie wyżej wymienionego liceum. Uczniowie liceum należą do klasy zamożnej, są wychowani starannie, czyli powinniby tworzyć elitę młodzieży. P. Moussat na podstawie otrzymanych odpowiedzi doszedł do bardzo pesymistycznego poglądu na stan moralności młodzieży francuskiej. Pesymizm ten jest o tyle nieusprawiedliwiony, że nie można żadnego ogólnego wniosku opierać na tak szczupłych danych.

Przekonał się przedewszystkiem, że ściąganie i podpowiadanie jest zjawiskiem powszechnem: na 40 uczniów tylko 6 potępiło oszukiwanie w szkole bez zastrzeżeń, 6 uznało je za rzecz naturalną i dobrą, reszta potępiała je z zastrzeżeniami. W żadnej odpowiedzi nie znalazło się słowo „honor", nie było też mowy o zadowoleniu ze zwycięstwa nad sobą. I ta pomoc koleżeńska jest płatna. P. Moussat poinformowano o stałej taksie za ściągaczki, podano mu cenę wypracowania francuskiego, łacińskiego, rozwiązania zadania matematycznego i t. d. Szczególniej boli francuskiego pedagoga umiejętność obrony własnej ze strony młodzieży. „Ils seront des excellents avocats", pisze, przez wysuwanie stanu nerwowego ucznia, słabszych zdolności, przeciążenia programu, stanu ekonomicznego rodziców, stosunku nauczyciela do uczniów, działania przykładu itp. rzeczy, jako okoliczności łagodzących i usprawiedliwiających oszukiwanie. Dla niektórych uczniów względy moralne mają tak małe znaczenie, że ściągają dla ryzyka, traktując to jako pewien rodzaj sportu, czy będzie się złapanym (przynajmniej tak piszą). P. Moussat widzi w tem niebezpieczeństwo, grożące zdrowiu moralnemu społeczeństwa francuskiego, i pragnie rozważenia przyczyn wywołujących taki stan rzeczy i podjęcia akcji przeciwdziałania złu. Przyczyny, jego zdaniem, tkwią 1) w szkole: w przeciążeniu programu, przepełnieniu klas, słabym wpływie nauczycielstwa i w oszczędnościach szkolnych, 2) w samem społeczeństwie: w kompromisowości starszego pokolenia, obniżeniu ideału życiowego, 3) w literaturze sensacyjnej, w gazetach podnoszących skandale, w widowiskach kinowych czy teatralnych o niskim poziomie moralnym.

Podniesione zagadnienie zainteresowało mnie bardzo i chciałam przekonać się, jak ta sprawa przedstawia się wśród naszej młodzieży. Obecnie dużo się mówi o wychowaniu moralnem, o kształceniu charakteru, o harcie woli. Zagadnienia wychowawcze biorą górę nad nauczaniem, nad rozwojem umysłowym. Celem wychowania ma być wychować człowieka energicznego, umiejącego wytrwale i wydajnie pracować, pełnego inicjatywy,

[1]) Artykuł niniejszy Redakcja umieszcza jako dyskusyjny.

 o silnej woli, umiejącego panować nad sobą, zdolnego do ofiarności, do poświęcenia siebie dla dobra ogólnego, i w tem widzącego swe szczęście. Teoretycznie zatem sprawa wychowania moralnego stoi bardzo wysoko.

Chodziło mi jednak o praktykę życiową. Uważam, że zagadnienie poruszone przez p. Moussat było dobrze wybrane, bo narzucało odpowiadającemu konieczność rozwiązania praktycznego. Udało mi się zebrać odpowiedzi z paru zupełnie przypadkowo dobranych szkół, mianowicie w 3 klasach gimnazjum męskiego (III, VI i VII kl.) w jednej (V) klasie gimnazjum żeńskiego i w 2 klasach (VI i VII) 2 szkół powszechnych, razem otrzymałam 186 odpowiedzi. Postawiłam 3 pytania: 1. Czy można ściągać, podpowiadać i korzystać z tego? 2. Czy to jest godne potępienia i dlaczego? 3. Jeżeli to usprawiedliwiasz, to dlaczego? Wyniki ankiety były bardzo ciekawe, odpowiedzi były szczere i, poza nielicznemi wyjątkami, zupełnie poważne, świadczące, że nad tem zagadnieniem nieraz się zastanawiano i omawiano je. Niestety, uderza wielka rozbieżność między teorją a praktyką. W życiu praktycznem ściąganie i podpowiadanie jest zjawiskiem powszechnem: niema szkoły, ani klasy, jak piszą, gdzieby tego nie było; niema ani jednego ucznia, twierdzi jeden z odpowiadających, któryby nigdy nie korzystał z podpowiadania i ani razu nie ściągał; niech nauczyciele przypomną sobie swoje szkolne lata, czy tak samo nie postępowali; ba nawet jeszcze więcej: „to prawo i obrona(?!) ucznia, to przywilej uczniowski; zawsze tak było, odkąd szkoły istnieją i zawsze tak będzie", konkluduje pewien szóstoklasista. Naogół usprawiedliwienia w tradycji szkolnej, że zawsze tak było, szukają przeważnie chłopcy, dziewczęta wysuwają inne względy: natury uczuciowej — współczucie dla koleżanek i brak silnej woli dla oparcia się pokusie. Jeżeli weźmiemy pod uwagę stosunek teoretyczny do zagadnienia, to przedewszystkiem występuje rozróżnienie ściągania od podpowiadania. Pierwsze jest powszechnie potępiane, drugie równie powszechnie usprawiedliwiane i tłumaczone.

Ściąganie (szczególnie prac domowych) jest potępiane ze względów moralnych, jako oszustwo i okłamywanie nauczyciela, jako grzech, korzystanie z cudzej pracy, niehonorowe podszywanie się pod cudzą zasługę, pasożytnictwo, które ubliża ambicji ucznia i osłabia poczucie własnej godności; potępiane jest ze względów praktycznych, jako nieprowadzące do celu, bo się potem nic nie umie, ma zły wpływ na kolegów, ba wpływa na rozleniwienie się ucznia, powoduje duże luki w znajomości kursu, wyrabia lekkomyślność, odzwyczaja od liczenia na własne siły, nie wyrabia samodzielności i potem uczeń pozostawiony samemu sobie w życiu nie umie sobie poradzić (to szczególniej podkreśla szkoła powszechna). Liczbowo przedstawia się ta sprawa w ten sposób, że na 186 biorących udział w ankiecie potępiło ściąganie ze względów moralnych 61 uczniów, ze względu na zły wpływ na kolegę — 57 i ze względów praktycznych (że się potem nic nie umie i t. d.) — 60, czyli 178 uczni uznało ściąganie za złe. Ogólne wrażenie odnosi się dotąd, że młodzież rozumie wartość nauki, potrzebę samodzielności pracy i umie ją ocenić. Ale istnieje druga strona medalu: spotykamy restrykcje w tym względzie. W razie zapomnienia czegoś podczas klasówki, niemożności zorjentowania się w zadaniu lub wątpliwości, czy idzie się dobrą drogą, „wobec grożącej oceny niedostatecznej" usprawiedliwia się korzystanie ze ściągaczki.

Co do podpowiadania to poglądy młodzieży są znacznie łagodniejsze. Zdarzają się i tu głosy potępienia: jest to zło, ale zło konieczne, naogół

uznane za pomoc koleżeńską, usługę, wyraz solidarności koleżeńskiej, wynikającej z wymagań kodeksu koleżeńskiego i warunków pracy szkolnej. Młodzież czuje jednak, że coś z tem podpowiadaniem nie jest w porządku, spotykamy bowiem pewne zastrzeżenia, że nie można podpowiadać leniuchom, którzy się zawsze nie uczą, ani też podpowiadać całą lekcję słowo po słowie, które kolega bezmyślnie powtarza. 149 odpowiedzi (na 186) uznaje, że podpowiadać wolno, niektórzy dodają, że nawet niekiedy należy to czynić, i nie uważają tego za oszukiwanie nauczyciela. Młodzież starannie i z wielką subtelnością wylicza wypadki, kiedy podpowiadać można. A więc jeżeli zachodzi wypadek zdenerwowania, tremy, zapomnienia jakiegoś szczegółu, jakieś powtórzenie dawniejszego kursu, którego przeciętny uczeń nie może pamiętać, jeżeli chodzi o uczenicę nieśmiałą i niemającą zaufania do siebie, to jedno słowo: „dobrze było" powoduje powrót pewności siebie; również jeżeli uczeń nie może zrozumieć, o co nauczycielowi chodzi, i denerwuje się tem, jedno słowo kolegi naprowadza go na dobrą drogę. To już brzmi jak nieświadome oskarżenie szkoły: tu nie widać współpracy, ale tylko egzaminowanie ucznia. Zdarzają się zarzuty ostrzejsze: nauczyciele nie uwzględniają tremy, nie można wszystkiego zawsze pamiętać, a władze szkolne tego nie uznają. Zdarza się, że uczeń, który nie korzysta z pomocy koleżeńskiej, otrzymuje ocenę gorszą, niż ten, który „idzie podpowiadaniem i ściąganiem", i to demoralizuje innych. Nauczyciele nie wchodzą w położenie ucznia, nie znają jego warunków, nie znają przyczyn, które mu uniemożliwiły nauczenie się lekcji. Wreszcie kilka głosów widzi usprawiedliwienie podpowiadania w zdenerwowaniu nauczyciela lub jego wielkiej surowości i wymaganiach w stosunku do uczniów. Tu jest widoczny brak porozumienia między klasą a nauczycielem, brak zaufania, brak tej serdecznej więzi łączącej uczniów i nauczycieli we wspólnem dążeniu i współpracy do uznanego celu. A na tem tle staje się zrozumiałem odwoływanie się do pomocy koleżeńskiej, do solidarności.

P. Moussat specjalnie surowo oceniał odpowiedzi na ankietę, uważając szukanie usprawiedliwienia za wykręty i za kazuistykę. Nie mogę się z tem zgodzić, jeżeli chodzi o naszą młodzież, widzę tu próby, o ile możności, poważnej i szczerej analizy pobudek takiego postępowania. Są niektóre odpowiedzi gorsze, graniczące z cynizmem, gdzie widoczny jest wpływ otoczenia, powtarzanie zasłyszanych argumentów, które usprawiedliwiają lenistwo i lekkomyślność. „Matura to tylko papierek; uczniom nie chodzi specjalnie o wiedzę, ale o stopnie. Uczyć się można tylko w wyższych uczelniach, a teraz chodzi, żeby dostać ten papierek. Po skończeniu szkoły nikt nie będzie egzaminowany z wiadomości, tylko będzie pytany o to, czy zdał maturę". Tu przebija się duża naiwność i niezrozumienie swego postępowania, albo okłamywanie samego siebie. Do ujemnych odpowiedzi zaliczyłabym te, które uznają podpowiadanie i ściąganie za rodzaj sportu, jakiejś gry — czy nauczyciel złapie. Rozumiem, że tu chodzi o ryzyko, co młodzież lubi, że jest to rodzaj wesołej psoty, niby niewinnej zabawy, pewna żartobliwość w stosunku do nauczyciela, lecz granica między owem ryzykiem, a celowem korzystaniem z podpowiadania lub ściągania z potrzeby jest bardzo łatwa do przekroczenia. A przytem nie trzeba żartować z uczciwością. Takich głosów jest jednak niewiele, przeważająca większość natomiast poważnie zastanawia się nad zagadnieniem, potępia zło, ale od teorji do praktyki, niestety, daleka droga. Probierzu życiowego nie wytrzymuje teorja i rozumienie zagadnienia: przed niebez-

 pieczeństwem klasówki lub „decydującej" odpowiedzi i pokusy otrzymania lepszej oceny, ugnie się prawie każdy. I w tej niezgodności między teorją a praktyką leży największe niebezpieczeństwo zagrażające zdrowiu moralnemu młodzieży. To przyzwyczajenie za młodu do kompromisu wytworzy charaktery słabe, giętkie, bez hartu. Rozumie to sama młodzież: „To droga do innych nieuczciwości" — twierdzi jedna z uczestniczek ankiety. Młodzież miewa poczucie, że idzie złą drogą („zawsze ma się niezadowolenie wewnętrzne przy korzystaniu ze ściągaczki"), ale nie umie sobie z tem dać rady, co więcej nie probuje nawet walki. „Ściągania i podpowiadania mogłoby nie być chyba wtedy, gdyby wszyscy się dobrze uczyli, a to jest przecież niemożliwe", stwierdza beznadziejność sytuacji jedna z uczenic. Najlepiej ujmuje sprawę następująca odpowiedź: „trzebaby zmienić warunki pracy szkolnej i pojęcie kodeksu koleżeńskiego; przepisy kodeksu koleżeńskiego nie liczą się z pojęciem uczciwości, a wymaganiom tego kodeksu nikt w klasie oprzeć się nie może".

Trzeba przyznać, że wszystkie te odpowiedzi stanowią akt oskarżenia szkoły i nauczyciela. Tu jakby nastąpiło odwrócenie roli: nie nauczyciel a koledzy orjentują się w zdenerwowaniu, w nieśmiałości odpowiadającego, w potrzebie dodania mu otuchy, obudzenia pewności siebie, w warunkach domowych itd. Nauczyciele nie wchodzą w położenia ucznia, a koledzy są lepszymi psychologami. Wiem dobrze, że każdy nauczyciel może przytoczyć na usprawiedliwienie szkoły cały szereg argumentów, np. przepełnienie klas, małą ilość godzin lekcyjnych tygodniowo. Klasa, licząca ponad 50 uczniów, nie należy dziś do rzadkości, na niektóre przedmioty wypada 2 godziny lekcyj na tydzień. Nauczyciele często pracują w paru szkołach, wtedy miewają po trzystu z górą uczniów. Czy w takich warunkach nauczyciel jest w stanie znać ich, zdawać sobie sprawę z ich cech intelektualnych i moralnych? A duży zakres materjału zmusza nauczyciela do ciągłego pośpiechu, by wyczerpać kurs w oznaczonych terminach. Słyszałam o pewnej szkole, gdzie na 20 nauczycieli było 8 sił kontraktowych, 6 stałych nauczycieli pracowało w paru szkołach dla dopełnienia etatu. Dawniejsze dążenie, by szkoła miała tylko stałych nauczycieli, należy do przeszłości, a może i do przyszłości, lecz w każdym razie nie stanowi cechy chwili obecnej.

Te argumenty może usprawiedliwiają nauczyciela, lecz jeszcze bardziej usprawiedliwiają uczniów. Skoro nauczyciel nie jest wyrozumiałym doradcą, serdecznie współczującym z klasą, a groźnym, choćby nawet bardzo sumiennym, egzaminatorem, egzekwującym umiejętność kursu, to nic dziwnego, że młodzież ucieka się do złej „pomocy koleżeńskiej", jako do środka obrony i w szkole powstają dwa obozy. Lecz czy w takich warunkach cel wychowawczy szkoły: tworzenie wielkich i silnych charakterów — da się osiągnąć? Zapewne pozatem istnieje cały splot innych przyczyn, działających na młodzież w kierunku rozwoju kompromisowości, a przedewszystkiem wpływ zmęczonego obecnymi warunkami starszego pokolenia. Pozostanie na drugi rok w klasie jest dziś prawie powszechnie ujmowane przez opiekę domową z punktu widzenia ekonomicznego, jako przedłużenie okresu kosztów wychowania. To oddziaływuje deprymująco na młodzież, wypacza właściwe pojęcie rzeczy i skłania do szukania różnych dróg byle tego uniknąć. Promocja do następnej klasy staje się celem pracy, zamiast być jej wynikiem. Dodajmy do tego opowiadania rodziców o rozmaitych kawałach szkolnych, gdzie główną treść stanowi właśnie

oszukanie nauczyciela. To musi wywołać u dzieci bagatelizowanie tego rodzaju czynów i wyrobić przekonanie, że zapatrywania i wymagania szkoły są pod tym względem przesadzone. Dalej mamy obecnie do czynienia z obniżeniem ideału życiowego i z obniżeniem poziomu moralnego społeczeństwa w okresie powojennym. Młodzież wszędzie w książce, w teatrze, w kinie spotyka się z tem, że powodzenie życiowe jest celem, i że usprawiedliwia ono wiele rzeczy. Młodzież zbyt wiele widzi i słyszy koło siebie o kompromisach życiowych, które nie są potępiane. To wszystko wytwarza atmosferę niesprzyjającą dla rozwoju hartu i wysokiej etyki moralnej. I temu należy się przeciwstawić. P. Moussat słusznie widzi przyczynę kompromisowości młodzieży w literaturze sensacyjno-kryminalnej i w widowiskach kinowych. Tem ważniejszą i większą może i powinna być rola szkoły. Lecz potrzeba tu działalności bardzo rozważnej, planowej i stopniowej. Pierwszym krokiem ku temu jest wzbudzenie chęci walki ze złem, chęci dążenia do ideału, do wyrobienia w sobie hartu. Dalej należy dążyć do wyrobienia zdrowej opinji klasowej, by uczciwość stała się chlubą.

Oddziaływanie szkoły musi być pozytywne, a nie tylko negatywne, polegające na ściganiu przestępstw, na karach. W atmosferze strachu nie rozwinie się ideał moralny.

Należy zdać sobie sprawę z istoty zjawiska, zbadać, czy nie kryją się tutaj jakieś siły dodatnie, może nawet twórcze. Mamy przecież tu do czynienia z wymaganiami kodeksu koleżeńskiego, co właśnie młodzież wysuwa, jako główną przeszkodę do likwidacji oszukaństw szkolnych. Podłożem ściągania i podpowiadania jest chęć pomocy koleżeńskiej, przynajmniej ze strony dającego. Z tego punktu widzenia słusznem jest, wydające się w pierwszej chwili tak paradoksalnem, twierdzenie jednego z uczniów: „to jest wynik solidarności naturalnej wśród „uspołecznionych" kolegów". Zdanie to w pierwszej chwili zrobiło na mnie wrażenie absurdalnego, jakby dowodu pomieszania pojęć, lecz po zastanowieniu się doszłam do przekonania, że ten chłopiec nieświadomie (i bardzo niejasno coprawda) ujął właściwą istotę rzeczy.

Piaget w uwagach na temat pracy zespołowej podkreśla pewną niewspółmierność wymagań, stawianych dzieciom w szkole i poza szkołą: poza szkołą dzieci mogą korzystać z pomocy otoczenia i powinny w miarę możności okazywać ze swej strony pomoc otoczeniu. Z chwilą przekroczenia progu szkolnego mają z tem zerwać, są skazane na osamotnienie i dotychczasowa cnota staje się występkiem. Na wiek szkolny przypada okres rozwoju uczuć społecznych, koleżeńskości i solidarności. W szkole dzieci często o tem słyszą i tu mają w sobie te uczucia wyrobić. Z tego trzeba skorzystać. Trzeba zorganizować życie szkolne tak, by te uczucia, znalazły wyraz w kierunku współpracy i natężenia wysiłku, a nie w zręczności oszukiwania nauczyciela i... samego siebie. Piaget mówi, że chciałby zmienić dotychczasowe hasło: „pomagaj sam sobie" na hasło współpracy i wzajemnej pomocy.

Taką zmianą organizacji życia szkolnego mógłby się stać system pracy zespołowej. Przy takiej metodzie pracy zniknie sam przez się cały szereg powodów do oszukiwania, na które powołuje się młodzież. Praca szkolna straci cechy egzaminu, nauczyciel stanie się doradcą i kierownikiem pracy klasowej, a całe nasze zagadnienie da się sprowadzić wtedy

tylko do strony moralnej i zostanie pozbawione blasków koleżeńskości, dobrego uczynku, pozorów konieczności i szlachetności. Wtedy będzie mogła ulec zmianie treść „kodeksu koleżeńskiego" i będzie można skutecznie prowadzić akcję podniesienia ideału etycznego, wyrobienia hartu woli, zerwania z kompromisem i kłamstwem w życiu codziennem, akcję bez kar i grozy opartą na dobrowolnem dążeniu do dobra, do pogodzenia teorji i praktyki życiowej.

MŁODZIEŻ A FILM.

Na pytanie, czy młodzież interesuje się kinematografją i filmem, należałoby odpowiedzieć twierdząco. A pozytywna odpowiedź wynika nietyle z dość nieraz powierzchownej obserwacji młodzieży, wypełniającej sale kinematografów, ile z dokładniejszego przyjrzenia się bezpośrednim, a nieraz bardzo ciekawym wyznaniom samej młodzieży na temat filmu, jego znaczenia i roli w jej życiu. Szkic poniższy, traktujący o zainteresowaniach młodzieży gimnazjalnej kinematografją, oparłem na dokładniejszem przestudjowaniu ostatniego (z r. 1935) rocznika ogólnogimnazjalnego pisma młodzieży „Kuźnia Młodych", w którem to piśmie, sama młodzież zajęła zupełnie niedwuznaczne stanowisko wobec Dziesiątej Muzy.

Na pierwszy plan wysuwa się kwestja, jakiego rodzaju filmy współczesne odpowiadają najwięcej potrzebom duchowym młodzieży. I tutaj można stwierdzić dość ciekawe zjawisko, że młodzież przekłada filmy, związane bezpośrednio z życiem samej młodzieży, jej przeżyciami i zainteresowaniami, potem zaś te obrazy filmowe, które choć nie są związane z terenem szkoły, łączą się ze stadjami rozwoju psychicznego młodzieży szkół średnich i zaspokajają jej naturalne potrzeby duchowe. Młodzież z naciskiem powtarza, że po kilkakroć nieraz chodzi oglądać takie filmy, jak „Legjon ulicy", sowieckich „Bezdomnych" („Biezprizornyje"), amerykańskich „Chłopców z placu broni" czy „Bunt młodzieży", czeski obraz „Przed maturą", wreszcie polski „Młody las". Uczniowie stwierdzają, że takie filmy najwięcej do nich przemawiają, gdyż ukazują młodzież z jej dążeniami, niepokojami, wzruszeniami, gdyż szczerze odsłaniają bolączki współczesnego albo niedawno minionego ustroju szkolnego i „piętnują błędy wielu współczesnych pedagogów". Wymowa wyznań powyższych jest aż nadto wyraźna, aby potrzeba było jakichś komentarzy. Wymowa ich jest wyraźna nawet w tym wypadku, jeżeli stwierdzimy sporą w nich dozę afektacji, nieodłącznej od każdej enuncjacji młodzieży.

Jeżeli uczeń, pisząc o filmie z życia młodzieży, wyraża żal, że takie filmy ukazują się za rzadko, tkwi w tem wyznaniu nie sama tylko tęsknota za obrazami z własnego terenu. Nietylko temat fascynuje w tym wypadku ucznia, ale i fakt, że film przemawia do młodocianego widza zapomocą gry młodych aktorów. Jeden np. z uczniów-recenzentów twierdzi, że najmłodsi aktorzy, a nawet statyści, zbliżeni wiekiem do ucznia gimnazjalnego, są w swojej grze aktorskiej naturalni i szczerzy i dlatego dystansują swoich dorosłych partnerów. Ze zjawiskiem powyższym łączy się fakt zdecydowanej predylekcji młodzieży do gry najmłodszej artystki światowej Shirley Temple, występującej zresztą już nie w filmach z życia młodzieży. To „cudowne dziecko" pobija swą grą w oczach uczniowskich nietylko wszystkich swych poprzedników, jak Coopera i Coogana, ale stylem gry aktorskiej, a nawet śpiewem, stoi wyżej od starszych aktorów światowej sławy" (filmy: „Żywy zastaw", „Roześmiane oczy"). Sympatją — i to zdecydowaną — do młodości w filmie (pomijając już wszelkie względy natury estetycznej) tłumaczę upodobanie młodzieży w grze Franciszki Gaal („Piotruś", ten wzbudza entuzjazm, dalej „Csibi", „Mała Mateczka", jedynie „Weronika" jest „nudna").

Na drugim planie zainteresowań filmowych młodzieży gimnazjalnej stoją obrazy, zaspokajające normalne w jej fazach rozwojowych instynkty i żądzę przygód, osadzonych najchętniej na tle odległych od Polski egzotycznych krain. Stąd młodzież wysoko sobie ceni filmy egzotyczne, ale też specjalnego w chwili obecnej rodzaju. Podobają się jej: „Baboona", „Sequoia", „Bengali", wszelkie natomiast „Tarzany" gruntownie młodzieży już zbrzydły. Ciekawe, że polski film egzotyczny „Dzień wielkiej przygody" zyskał sobie większe powodzenie u młodzieży, a to dlatego, że odtwarza przejścia harcerzy w Tatrach, na tle potężnej panoramy polskich gór; sądzę, że do popularności tego filmu przyczynili się aktorzy-harcerze, tak popularni wśród młodzieży gimnazjalnej oraz do pewnego stopnia czynnik patrjotyczny, zyskujący dla obrazów polskiej przyrody sympatję młodzieży. Do niniejszej kategorji filmów należą „awanturnicze", jak „Legjon nieustraszonych", odtwarzający życie lotników amerykańskich, „Tygrys Pacyfiku" oraz porywająca pewne kategorje młodzieży „Wyspa skarbów" Stevensona, działająca na ucznia „romantyzmem akcji i pleneryzmem krajobrazów".

Dwa więc rodzaje filmów cieszą się największem u młodzieży naszej powodzeniem: oparte na życiu młodzieży polskiej i zagranicznej oraz egzotyczno-awanturnicze. Te filmy, o ile można sądzić na podstawie wyznań samej młodzieży, a to przecież metoda najwłaściwsza, wypierają w psychice młodzieży inne filmy, produkcji zarówno polskiej, jak i zagranicznej.

Jeżeli chodzi o zagranicę, młodzież zdecydowanie wypowiada się przeciw modnym niedawno filmom z „wampami" (Marlena Dietrich, Greta Garbo), które się młodzieży doszczętnie „przejadły" i to mimo „świetnej muzyki i oszołamiającej wystawy" (np. „Kaprys hiszpański" Louys'a). Mniej zdecydowanie wypowiada się nasza młodzież gimnazjalna przeciw tradycyjnym dramatom muzycznym i salonowym, „komedyjkom austrjackim i rewjetkom amerykańskim", ale można odczuć, że to filmy dla niej niższej klasy.

Podobnie jak w stosunku do tradycyjnego filmu zagranicznego, młodzież dokonywa gruntownej rewizji swego stosunku również wobec tradycyjnych form filmu polskiego. Rewizjonizm idzie tutaj może nawet dalej. Oklepane w filmie polskim już od lat kilkunastu motywy nietyle patrjotyczne, ile quasipatrjotyczne budzą w młodzieży odruchy niechęci. Zarówno więc film, oparty na liczmanie „ułana i dziewczyny", jak film, operujący niezmordowanie tematem żandarma rosyjskiego i spiskowca polskiego, budzą w młodzieży niekłamaną niechęć, niemal wstręt. Równie niechętnie ustosunkowała się młodzież obecnie do utartego w latach ostatnich w polskiej kinematografji t. zw. „filmu wesołego", a raczej farsy filmowej, która według zdania młodzieży nadużywa monotonji jednych i tych samych chwytów komicznych. Młodzież odwraca się zresztą nietylko od polskich komedyj; zagraniczne Paty i Patachony, Flipy i Flapy darzy nieukrywaną wcale pogardą.

Rozważania nad tematem, treścią obrazów filmowych, które przypadają do gustu dzisiejszej polskiej młodzieży, prowadzą nas do kwestji ustosunkowania się młodzieży do drugiego czynnika, który się dla niej składa na wartość obrazu filmowego. Jest nim kwestja techniki montażowej obrazu filmowego. Tutaj upodobania i awersje filmowe młodzieży sprowadziłbym do jednego wspólnego mianownika, a mianowicie do momentu poszukiwania przez młodzież w filmie t. zw. prawdy życiowej, momentu, wy-

nikającego konsekwentnie z coraz to mocniej u młodzieży zarysowującego się zmysłu rzeczywistości. Dlatego właśnie młodzież woli filmy z życia własnego, bo te stoją najbliżej poznawanej przez młodzież rzeczywistości. Dlatego młodzież woli realistyczne reportażowe Baboony od sztucznych konstrukcyj filmowych wszelkich Tarzanów. Charakterystyczne, że nawet w filmie awanturniczym, więcej do młodzieży przemawia realizm scen, niż sama, najwięcej nawet zajmująca fabuła. Sama ona stwierdza to ponad wszelką wątpliwość. Również dla względów realistycznych młodzież odrzuca à la longue wszelkie sztucznie komponowane przez reżyserów filmy farsowe, komedjowe, salonowe, ckliwo-patrjotyczne; w wypadku ostatnim młodzież wolałaby szukać kontaktu z własną ojczyzną w dobrze podchwyconym krajobrazie polskim, w dobrze zaobserwowanym i oddanym elemencie folklorystycznym Polski dzisiejszej. Młodzież wyraża nawet pragnienie, które wolno nazwać patrjotycznem, aby takie filmy polskiej produkcji zdołały wyrugować zagraniczną tandetę rewjowo-salonową. Wszędzie w swych wypowiedziach na temat filmu młodzież zaznacza i podkreśla, że w filmie pragnie poszukiwać i widzieć dobrze zaobserwowaną i oddaną prawdę życiową, życie realne, plastykę życiową. Tej prawdy życiowej szuka w podkładzie krajobrazowo-lokalnym akcji, a jeżeli chodzi o akcję, to nietyle w misternie obmyślonej intrydze, fabule utworu filmowego, która musi być prosta i naturalna, ale w grze aktorskiej, prostej i naturalnej. Widać więc, że nietylko wybór treści filmu, ale i jego technika sceniczna musi iść po linji realizmu życiowego, z którą młodzież szuka bliższego kontaktu. To jest dla niej ciekawe w filmie, co jest naturalne, prawdziwe. Tej tendencji w upodobaniach młodzieży, którą wiernie referuję, na podstawie konkretnego materjału, można tylko przyklasnąć. Jest to tendencja z punktu widzenia i wychowawczego i dydaktycznego jedynie właściwa. Młodzież podświadomie niejako dotarła — na marginesie swoich filmowych rozważań — do istoty wartości nietylko obrazów filmowych. Piękno bowiem każdego utworu artystycznego, niekoniecznie filmowego, leży przedewszystkiem w prostocie jego środków ekspresyjnych, w ich naturalności i prawdzie życiowej.

Tego szeregu estetycznego: naturalność, prawda, piękno żąda młodzież od filmów historycznych. Nie znajduje go w filmach takich, jak „Henryk VIII" lub „Katarzyna II", bo to są filmy, które jej przypominają hieratyczne postaci „podręcznikowe", wyługowane z wszelkich cech ludzi żywych. Młodzież natomiast aprobuje film „Złodziej serc", ukazujący postać Bevenuta Celliniego w codziennem jego życiu zwykłego śmiertelnika, podległego zwykłym ludzkim słabostkom i namiętnościom, na których tle wyrasta dopiero jego wielkość i niezwykłość artysty i człowieka renesansu, człowieka, ściągniętego z wysokiego piedestału, chodzącego po ziemi, a więc bliskiego młodzieży.

Tok dotychczasowych wywodów szedł prawie wyłącznie po linji ustosunkowania się młodzieży do wartości artystycznych filmu. Na ich tle występuje, jak widzimy, swoista estetyka naszej młodzieży. Nie wynika z tego, by młodzież nie była wrażliwa na inne strony oddziaływania filmu na widza. Te inne strony jego oddziaływania, natury już kulturalnej, widnieją w niektórych momentach poprzednich moich wywodów. Dodam do tego, że młodzież w sposób bezpośredni stwierdza „znaczenie wychowawcze, kulturalne i pedagogiczne" filmu, chociaż bliżej nie chce się nad tą kwestją zastanawiać, jako że jest ona zrozumiała sama przez się. Dlatego też i ja,

 jako jedynie sprawozdawca i interpretator, muszą poprzestać na tem krótkiem stwierdzeniu.

Jedna się tu jeszcze nasuwa sprawa, a mianowicie: kwestja stosunku filmu do innych sztuk plastycznych według pojęć i spostrzeżeń młodzieży. Jeden z uczniów stwierdza, że film może odegrać rolę, „równorzędną z książką, teatrem czy malarstwem pod względem estetycznym i społecznym". Ale ponieważ środki ekspresji film ma bogatsze, przemawiające do zmysłów i uczuć ludzkich, więc swą rolę estetyczną i społeczną może spełniać skuteczniej od teatru, książki i malarstwa. Nasz radykał jest tak krańcowy, że dla niego ekspresja obrazu Rafaela czy Wyspiańskiego jest mniejsza od wymowy obrazu filmowego. Na tem samem stanowisku teoretycznem stoi inny uczeń, który woli interpretację filmową książki Molnara „Chłopcy z placu broni" od samej książki. Inaczej sprawę ujmuje ich oponent. Recenzując film „Młody las", pisze, że sztuka „Młody las" I. A. Hertza większe na nim wywarła wrażenie na scenie, niż na ekranie — i to pomimo większych środków technicznych filmu, w czem, jak widzimy, zgadza się ze swoim poprzednikiem.

Sprawy stosunku filmu do innych sztuk plastycznych młodzież nie potrafiła rozstrzygnąć ostatecznie. Pomijając już zasadnicze trudności rozstrzygnięcia tej sprawy dla młodzieży, różnorodność jej stanowisk w sprawie: film a inne sztuki plastyczne, łatwo się tłumaczy jej indywidualnemi różnicami duchowemi, przedewszystkiem — stopniem kultury osobistej oraz różnicą typów wyobraźni. Oczywistem jest, że osobie o wyobraźni żywej i twórczej książka pisarza utalentowanego więcej może dostarczyć podniet imaginatywno-emocjonalnych od narzucającej się widzowi interpretacji filmowej tej książki.

UMOWY W ZAKRESIE STOSUNKÓW KULTURALNYCH POLSKI Z INNEMI PAŃSTWAMI.

Oddawna już stosunki między państwami rozwijały się na podstawie zawieranych umów, normujących różny zakres wzajemnego stosunku. Najczęściej występującemi umowami były umowy o charakterze politycznym oraz o charakterze ekonomicznym. Jednakże z biegiem czasu, z rozwojem stosunków międzynarodowych, umowy stawały się coraz różnorodniejsze, obejmując najrozmaitsze dziedziny życia zbiorowego.

Okres powojenny, który wogóle przyniósł ogromne ożywienie w zawieraniu różnego rodzaju umów międzynarodowych, ogarnął również dziedzinę stosunków kulturalnych. Akcja ta poszła z jednej strony w kierunku ogólno-międzynarodowym, patronowanym przez Ligę Narodów, np. pod postacią utworzonej w r. 1922 Komisji Współpracy Intelektualnej oraz związanych z nią narodowych Komisyj tej współpracy, z drugiej strony w kierunku zawierania umów bilateralnych, odnoszących się do dwu państw, wchodzących w pewnym zakresie w ściślejsze stosunki kulturalne. Umowy te mają na celu zacieśnienie stosunków intelektualnych w zakresie nauki i sztuki, a niekiedy precyzują ściślej swe zadania pod względem wymiany profesorów i uczniów, równoważności studjów i dyplomów, przekładów dzieł naukowych, literackich i t. d.

W tym stanie rzeczy również i Polska przystąpiła do zawierania umów kulturalnych z innemi państwami. Dotychczas takich umów posiadamy sześć, a mianowicie:

1) „Układ, odnoszący się do stosunków naukowych, literackich i szkolnych między Polską a Francją" podpisany w Warszawie 9 maja 1923 r. i w Paryżu 11 czerwca 1923 r., a ogłoszony w Dodatku do Nr. 12 „Dziennika Urzędowego Ministerstwa Spraw Zagranicznych" z 1923 r.

2) „Układ w sprawie stosunków naukowych, literackich i szkolnych między Polską a Belgją" podpisany w Warszawie 1 września 1925 r., ratyfikowany przez P. Prezydenta Rzeczypospolitej 14 czerwca 1926 r. i ogłoszony pod poz. 387 i 388 w Nr. 66 „Dziennika Ustaw R. P." z 1926 r.

3) „Porozumienie dotyczące stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych między Rzecząpospolitą Polską i Królestwem Jugosławji" podpisane w Warszawie dnia 2 grudnia 1931 r., ratyfikowane przez P. Prezydenta Rzeczypospolitej 8 kwietnia 1932 r. i ogłoszone pod poz. 347 i 348 w Nr. 45 „Dziennika Ustaw R. P." z 1933 r.

4) „Konwencja między Rzecząpospolitą Polską a Królestwem Węgier, dotycząca współpracy intelektualnej" podpisana w Warszawie dnia 21 października 1934 r., ratyfikowana przez P. Prezydenta Rzeczypospolitej 29 listopada 1934 r. i ogłoszona pod poz. 450 i 451 w Nr. 71 „Dziennika Ustaw R. P." z 1935 r., a uzupełniona „Streszczeniem rozmów między Ministrami Oświecenia Polski i Węgier" z 6 listopada 1935 r.

5) „Konwencja między Rzecząpospolitą Polską a Królestwem Bułgarji, dotycząca współpracy intelektualnej" podpisana w Warszawie

 8 kwietnia 1935 r., ratyfikowana przez P. Prezydenta Rzeczypospolitej 26 czerwca 1935 r. i ogłoszona pod poz. 417 i 417 w Nr. 67 „Dziennika Ustaw R. P." z 1935 r.

6) „Protokół dotyczący współpracy intelektualnej między Polską a Szwecją" podpisany w Warszawie dnia 7 czerwca 1935 r. i ogłoszony pod poz. 9 w Nr. 1 „Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego" z 1936 r.

Jak już z samego brzmienia tytułów zawartych umów wynika, nie były one pod względem formalnym jednakowe. Różnice sięgają dalej: układ polsko-francuski był podpisany przez Kierownika Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie i Ministra Oświecenia Publicznego i Sztuk Pięknych w Paryżu i nie podlegał ratyfikacji, układ polsko-belgijski, porozumienie polsko-jugosłowiańskie oraz konwencje polsko-węgierska i polsko-bułgarska były ratyfikowane przez Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, ale gdy pierwsza z tych umów była podpisana przez naczelnika wydziału traktatowego M. S. Z. i chargé d'affaires belgijskiego, następne były podpisywane przez Ministrów Spraw Zagranicznych oraz Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, a ze strony państw obcych przez przybyłych do Warszawy bądź Ministrów Spraw Zagranicznych i Oświecenia Publicznego (Jugosławja), bądź Prezesa Rady Ministrów (Węgry), bądź Ministra Oświecenia Publicznego (Bułgarja). Inaczej znów pod względem formalnym przedstawia się umowa polsko-szwedzka, która nie jest konwencją międzypaństwową, ale protokółem porozumienia pomiędzy Ministrami Wyznań i Oświecenia obu tych krajów.

Jeżeli teraz przejść do treści zawartych umów, to należy w nich wyróżnić zakres spraw objętych umową oraz przewidziany sposób wykonywania umowy drogą powołania specjalnych instytucyj do tego celu.

Pod względem zakresu spraw podlegających umowie wyróżniają się trzy grupy, do których należą umowy: do 1-ej z Francją i Belgją, do 2-ej z Jugosławją i Bułgarją, do 3-ej z Węgrami i Szwecją.

Umowy grupy 1-ej charakteryzuje ograniczenie zakresu do wymiany profesorów oraz równoważności dyplomów (przyczem w umowie z Belgją poruszono również wymianę uczniów), przy bardzo szczegółowem omówieniu zasad postępowania w tym zakresie. Podajemy tu artykuły tych umów, które są z małemi wyjątkami równobrzmiące w umowie z Francją i w umowie z Belgją.

Artykuł 1 (układu z Francją i układu z Belgją).

Układ niniejszy ma na celu zacieśnienie stosunków intelektualnych między (Francją a Polską w układzie z Francją, *Polską a Belgją* w układzie z Belgją) *zapomocą wszelkich środków, zapewniających wzajemne uczestnictwo obu krajów w ich rozwoju naukowym i w ich organizacji pedagogicznej oraz ułatwiających im stałą współpracę w tych dziedzinach.*

Artykuł 2 (układu z Francją).

Między Francją a Polską zostanie zorganizowana wymiana profesorów, zwłaszcza między uniwersytetami i zakładami nauczania wyższego. Propozycje co do wymiany czynione będą przez komisję, o której mowa w art. 10 niniejszego układu.

Między Polską a Belgją zostanie zorganizowana wymiana profesorów. W miarę możności, dwaj profesorowie, jeden Polak oraz jeden Belg, będą powoływani do wzajemnego zastępowania się lub przynajmniej zajmowania podobnych stanowisk na okres jednego semestru lub jednego roku szkolnego. Propozycje co do wymiany czynione będą przez komisję, o której mowa w art. 12 niniejszego układu.

Artykuł 3 (układu z Francją i układu z Belgją).

Wnioski w sprawie wymiany profesorów między uniwersytetami i wyższemi zakładami naukowemi przedstawiane będą wymienionej wyżej komisji przez uniwersytety i wzmiankowane zakłady naukowe. Przy wyborze należy uwzględniać przedewszystkiem tych uczonych, którzy będą mogli zaznajamiać w swych wykładach ze swemi oryginalnemi badaniami lub z nowemi dziedzinami wiedzy, mało lub wcale nie uwzględnianemi w tych uczelniach, gdzie wypadnie im wykładać. Z drugiej strony, należy także mieć na uwadze rodzaj prac, jakie profesorowie ci będą musieli podjąć w jednym lub drugim kraju.

Do liczby profesorów wymienionych mogą być również zaliczone osobistości, nie wchodzące w skład personelu urzędowego zakładów naukowych, należące natomiast do instytucyj naukowych lub znane ze swych prac osobistych.

Profesorowie ci i uczeni będą wykładali przez jeden normalny rok szkolny lub przez jeden semestr. Nauka będzie mogła być również rozłożona na krótszą serję lekcyj lub konferencyj na temat ściśle ograniczony.

Artykuł 4 (układu z Francją i układu z Belgją).

Na wniosek wyżej wspomnianej komisji wykłady profesorów uczelni wyższych mogą być przedłużone na przeciąg jednego roku lub lat kilku. Natomiast pobyt profesorów innych zakładów naukowych może być przedłużony tylko na rok następny.

Artykuł 5 (układu z Francją i układu z Belgją).

Udzielanie nauki w obcym kraju będzie zaliczone profesorom etatowym pod względem praw starszeństwa służbowego, awansu lub odznak honorowych, jak służba pełniona w kraju własnym.

Profesorowie wymienieni będą korzystali w uniwersytetach i w wyższych uczelniach, liceach lub szkołach z tych wszystkich uprawnień, które są zgodne z ustawami i zwyczajami odnośnego państwa, z wyjątkiem tych, które dotyczą administracji wewnętrznej i spraw personalnych.

Corocznie kierownik danej uczelni złoży komisji sprawozdanie z wyników nauczania profesora wymienionego. Sprawozdanie to przesłane będzie Rządowi kraju pochodzenia profesora.

Artykuł 6 (układu z Francją i układu z Belgją)

O ile pozwalają na to prawa i przepisy krajowe, profesorowie wykładający zagranicą będą mogli należeć, na tych samych warunkach, co i profesorowie miejscowi, oraz ewentualnie za takiem samem wynagrodzeniem, do jury, egzaminów i konkursów w zakresie ich specjalności.

Artykuł 7 (układu z Francją i układu z Belgją).

Pensja i wynagrodzenia profesorów wymienianych będą określone przez właściwe przepisy kraju pochodzenia i wypłacane tak, jakgdyby wykładający kraju nie opuszczał. Prócz tego profesorowie wymieniani otrzymają wynagrodzenie specjalne, związane z pobytem w obcym kraju, oraz zwrot kosztów podróży. Wydatki te, jak również zwrot ewentualnej różnicy kursu waluty między obu krajami, poniesie Rząd kraju pochodzenia; zwrot ten będzie obliczony w stosunku do miesięcy spędzonych istotnie zagranicą.

Artykuł 8 (układu z Francją).

Dobrodziejstwa, z powyższej wymiany płynące, mogą przysługiwać na tej samej zasadzie wzajemności pracownikom bibljotek państwowych Francji i Polski.

Artykuł 8 (układu z Belgją).

Dobrodziejstwa, z powyższej wymiany płynące, mogą przysługiwać na tej samej zasadzie wzajemności również pracownikom bibljotek państwowych i muzeów narodowych Polski i Belgji.

Artykuł 9 (układu z Francją).

W zasadzie studja odbyte w jednym lub drugim kraju będą mogły być zaliczane jako studja odbyte w kraju pochodzenia.

Studenci i uczniowie polscy albo francuscy będą mogli uzyskiwać stopnie i dyplomy ustanowione w jednym i drugim kraju na tych samych warunkach jak studenci miejscowi, albo zgodnie z przepisami istniejącemi w danym kraju o zwolnieniach i równoważności. Otrzymanie tych stopni i dyplomów nie zmienia przewidzianej ustawami i zarządzeniami warunków dostępu do wykonywania zawodów w jednym i drugim kraju.

Artykuł 9 (układu z Belgją).

Komisje, o których będzie mowa w rozdziale III winny zbadać warunki, na jakich możnaby, w granicach praw i przepisów każdego z krajów i z uwzględnieniem programów studjów, pozwolić obywatelom każdego z obu krajów studjować w zakładach naukowych drugiego układającego się państwa i przystępować do egzaminów bez wywołania opóźnienia w biegu studjów. Rozumie się samo przez się, że jedni i drudzy będą musieli poddać się wszystkim przepisom, obowiązującym uczniów pochodzenia miejscowego w zakładach, do których są przyjęci, a nadto, co do uzyskania stanowiska, o tyle, o ile to jest zgodne z temi prawami i przepisami w stosunku do cudzoziemców. Komisje zbadają, jakie zmiany lub nowe postanowienia ustawodawcze i regulaminowe będą mogły być proponowane właściwym władzom oświecenia publicznego obu krajów zainteresowanych: 1) w celu zapewnienia w obu zainteresowanych krajach posiadaczom dyplomów, patentów i świadectw odbycia studjów korzyści, związanych z posiadaniem takichże dokumentów w kraju pochodzenia; 2) w celu ułatwienia wymiany uczniów szkół średnich i uczelni wyższych wogóle, w warunkach najkorzystniejszych.

Jak więc widzimy, układy z Francją i Belgją, ograniczając swoją treść do wymiany profesorów i uczniów oraz równoważności dyplomów (wbrew nawet tytułom układów, które mówią o stosunkach literackich,

w treści zupełnie nieuwzględnionych), zawierają zwłaszcza co do pierwszego zagadnienia dokładne postanowienia o powoływaniu profesorów, zakresie ich działania, uprawnieniach, poborach i t. d.; w układzie z Belgją oznaczono nawet w zasadzie ilość profesorów wymienianych po jednym z każdej strony.

Umowy grupy 2-ej różnią się znacznem rozszerzeniem zakresu. Oprócz spraw wymiany profesorów i uczniów oraz równoważności studjów są tam poruszone sprawy kontaktu przedstawicieli powszechnego i średniego nauczania obu państw, wprowadzenia do nauczania nauki geografji i historji drugiego narodu, organizowania wykładów, wycieczek, kolonij letnich, wystaw, objazdów artystów i literatów, wymiany wydawnictw naukowych, propagowania przekładów arcydzieł literatury jednego kraju w drugim, ułatwiania stosunków między instytucjami naukowemi. Natomiast umowy te, wskazując cele działania, nie wchodzą w szczegóły i pozostawiają je powołanym do tego podkomisjom, tak, że nawet wspomniane cele są podawane jako „zadania podkomisyj".

To szersze ujęcie znajduje swój wyraz również i we wstępach do umów, a mianowicie w porozumieniu polsko-jugosłowiańskiem:

„Rząd Rzeczypospolitej Polskiej i Rząd Królestwa Jugosławji, uważając, że pakt przyjaźni i serdecznej współpracy pomiędzy Polską i Jugosławją z 18 września 1926 r. powinien znaleźć zastosowanie w dziedzinie wzajemnej współpracy intelektualnej, stwierdzając, że ta współpraca polega przedewszystkiem na utrzymywaniu i rozwijaniu stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych i że jest tego rodzaju, że może przyczynić się skutecznie do zbliżenia obu narodów ze względu na ich pokrewieństwo rasowe i językowe, będąc również ożywione pragnieniem zacieśnienia i popierania wszystkiemi środkami tych stosunków, zdecydowały zawrzeć w tym celu porozumienie"

oraz w konwencji polsko-bułgarskiej:

„Jego Ekscelencja Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej i Jego Królewska Mość Król Bułgarów, ożywieni pragnieniem zacieśnienia przyjaznych stosunków istniejących między Polską a Bułgarją, przeświadczeni, że współpraca intelektualna między obydwoma Narodami stanowi jeden ze środków najbardziej skutecznych dla osiągnięcia tego celu i pragnąc popierać tę współpracę, stwarzając dla niej sprzyjające warunki, postanowili zawrzeć Konwencję w tym celu".

Zakres działania tych umów mieści się w art. 4, rozpoczynającym się od słów:

„Podkomisje będą miały za zadanie",

poczem w kolejnych punktach sprecyzowano poszczególne zadania; punkty, chociaż rzeczowo są bardzo do siebie zbliżone, w obu umowach są zredagowane nieco odmiennie i ułożone w innym porządku.

Porozumienie z Jugosławją:	Konwencja z Bułgarją:
a) organizować częstszą styczność pomiędzy przedstawicielami powszechnego i średniego nauczania obu Państw Umawiających się, wprowadzając do tego nauczania, w miarę możności, naukę geografji i historji drugiego narodu;	*a) ustalić stały kontakt między przedstawicielami szkolnictwa powszechnego i średniego obu Umawiających się Stron i przyczyniać się, w miarę możności, do wprowadzenia do programów szkolnych swych państw nauki swojej geografji i swojej historji;*

b) układać specjalne porozumienia, celem uregulowania, zgodnie z ustawami i rozporządzeniami obowiązującemi w każdem z Umawiających się Państw, równoważności studjów i stopni naukowych, co pozwoli obywatelom jednego z obu krajów uczęszczać na wykłady do zakładów naukowych drugiego kraju i zdawać tam odnośne egzaminy bez żadnego opóźnienia lub przeszkody w ich studjach; rozumie się, że dostęp do pewnych zawodów jest otwarty dla cudzoziemców tylko o ile to jest zgodne z temi ustawami i rozporządzeniami;

c) ułatwiać wymianę uczniów szkół powszechnych, średnich i wyższych na najbardziej korzystnych warunkach;

d) organizować wymianę profesorów wyższych uczelni, jak również funkcjonarjuszów bibljotek państwowych i muzeów narodowych; sprzyjać stosunkom pomiędzy przedstawicielami nauki, literatury, sztuki, teatru, filmu i radjo obu Umawiających się Państw;

e) organizować wykłady letnie, wycieczki turystyczne, kolonje letnie dla młodzieży, współpracę stowarzyszeń studenckich, wystawy miejscowe, objazdy artystów narodowych i wybitnych literatów, celem spowodowania lepszego poznania kraju i kultury jednego z Umawiających się Państw przez obywateli drugiego;

f) zorganizować wymianę wydawnictw naukowych, sprzyjać propagowaniu przekładów arcydzieł literatury jednego z Umawiających się krajów w drugim; ułatwiać i organizować stosunki mię-

e) układać porozumienia specjalne, mające na celu uregulowanie, zgodnie z ustawami i regulaminami obydwóch Umawiających się Państw, równowartości studjów i stopni naukowych, pozwalającej obywatelom jednego z dwu krajów uczęszczać w zakładach naukowych drugiego na wykłady i zdawać tam egzaminy bez straty czasu i przeszkód w ich studjach; rozumie się, że dostęp do pewnych zawodów dla obywateli drugiej Wysokiej Umawiającej się Strony możliwy będzie tylko w tej mierze, w jakiej pozwalają lub pozwolą na to obowiązujące ustawy i przepisy;

d) ułatwiać wymianę uczniów szkół powszechnych, średnich i wyższych obydwóch Umawiających się Państw;

b) ułatwiać wzajemne wizyty i wymianę profesorów szkół wyższych, jak również funkcjonarjuszów bibljotek i muzeów obydwóch Państw;

c) sprzyjać stosunkom i współpracy między przedstawicielami nauki, literatury, sztuki, teatru, muzyki, prasy, filmu i radja obydwóch Wysokich Umawiających się Stron.

f) organizować odczyty i kursy wakacyjne, wycieczki turystyczne, kolonje wakacyjne dla młodzieży, współpracę stowarzyszeń akademickich, wystawy lokalne, objazdy artystów teatrów narodowych i wizyty wybitnych literatów celem lepszego poznania kraju i kultury jednego z Umawiających się Państw przez obywateli drugiego.

g) organizować wymianę publikacyj naukowych, literackich i artystycznych; popierać propagowanie arcydzieł literatury jednego z Umawiających się krajów w drugim; popierać i organizować sto-

dzy instytucjami naukowemi, bibljotekami publicznemi, ośrodkami oświecenia narodowego.

sunki między instytucjami naukowemi, bibljotekami publicznemi i innemi ośrodkami wykształcenia narodowego.

Dwa wyżej omówione układy mają najszerszy zasiąg pod względem zakresu działania. Umowy następnej grupy 3-ej odnoszą się do wymiany profesorów i studentów, popierania i ułatwiania badań historycznych nad stosunkami wzajemnemi obu państw oraz popierania przekładów arcydzieł literatury jednego kraju na język drugiego; innych spraw wyszczególnionych w umowach grupy 2-ej te umowy nie poruszają.

Jeżeli chodzi o uwagi wstępne, motywujące umowę, to są one znacznie szersze w konwencji z Węgrami, aniżeli w protokóle ze Szwecją.

W konwencji z Węgrami czytamy:

„Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej i Jego Wysokość Regent Królestwa Węgier, zważywszy na stosunki głębokiej przyjaźni, które bez przerwy łączyły oba ich narody w ubiegłych wiekach, świadomi wspólności podstaw, na których opiera się życie polityczne, umysłowe i społeczne ich narodów, i pragnąc stworzyć ramy odpowiednie do coraz ściślejszego zbliżenia pomiędzy Polakami i Węgrami w dziedzinie naukowej, literackiej i kulturalnej postanowili zawrzeć w tym celu Konwencję".

W protokóle ze Szwecją znajdujemy, co następuje:

„Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Polski oraz Minister Oświecenia Publicznego i Wyznań Szwecji dokonali dzisiaj wymiany poglądów, podczas których stwierdzili swe wzajemne pragnienie rozwoju i wzmożenia stosunków naukowych, literackich, artystycznych między Polską a Szwecją".

Sama treść obu tych umów przedstawia się następująco:

Konwencja z Węgrami.

Art. 1.

W celu utrwaleniu i rozwijania wspólnego dziedzictwa wspomnień historycznych, dorobku kulturalnego i dążeń umysłowych, oba Rządy zgodziły się, żeby:

1) organizować wyprawy naukowe polskie na Węgrzech i węgierskie w Polsce oraz popierać badania historyczne nad stosunkami polsko-węgierskiemi w przeszłości;

2) zachęcać i ułatwiać wymianę profesorów i studentów szkół wyższych obu krajów;

3) popierać przekłady na język węgierski arcydzieł literatury i nauki polskiej oraz przekłady na język polski arcydzieł literatury i nauki węgierskiej.

Protokół ze Szwecją.

W tym celu zamierzają oni:

1) Popierać i ułatwiać studja historyczne nad stosunkami między Polską a Szwecją;

2) sprzyjać przekładaniu dzieł literackich i naukowych polskich na język szwedzki i przekładaniu dzieł literackich i naukowych szwedzkich na język polski;

3) popierać i ułatwiać wzajemne wizyty profesorów uniwersytetów lub szkół wyższych w celu wygłaszania odczytów lub ewentualnie specjalnych wykładów.

Stwierdzić jednakże trzeba, że zakres konwencji z Węgrami rozszerzył się na podstawie podpisanego 6 listopada 1935 r. „Streszczenia rozmów, które miały miejsce między p. dr. Balintem Homanem, Ministrem Wyznań i Oświecenia Publicznego Węgier i p. prof. Konstantym Chylińskim, Kierownikiem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Polski". Zawiera ono następujące postanowienia:

1) Rząd Królewski Węgier, mając na względzie właściwe środki rozwoju stosunków naukowych, literackich i artystycznych między Węgrami a Polską, utrzyma nadal Instytut Węgierski w Warszawie.

W tym samym celu Rząd Polski utworzy w Budapeszcie, jak tylko to będzie możliwe, Instytut Polski (Bibljotekę).

2) Rząd Węgierski będzie czuwał, aby nauczanie historji narodu polskiego było kontynuowane na Uniwersytecie Pozmany w Budapeszcie i będzie się starał wprowadzić to nauczanie na innych uniwersytetach węgierskich. Rząd Polski będzie czuwał, aby nauczanie historji narodu węgierskiego zostało utrzymane na Uniwersytecie Józefa Piłsudskiego w Warszawie.

3) Właściwe instytucje, zwłaszcza zajmujące się badaniami historycznemi, zbadają wspólnie tematy naukowe, nadające się do podziału pracy między uczonymi węgierskimi i polskimi według pewnych kategoryj treści badań lub nadające się do wspólnych wydawnictw.

W wypadkach, gdy taka współpraca będzie użyteczna i wskazana, oba rządy udzielą poparcia w miarę możności.

4) Oba Rządy oświadczają gotowość pod warunkiem wzajemności ułatwiania studjów w archiwach według specjalnych potrzeb badań historycznych. W tym celu oba Rządy zezwolą, aby wchodzące pod uwagę bibljoteki i archiwa mogły sobie pożyczać potrzebne książki i rękopisy.

5) O tyle, o ile środki na to pozwolą, oba Rządy powiększą ilość dzieł węgierskich w bibljotekach polskich i odwrotnie; pozatem będą popierały powstawanie bibljotek węgierskich w Polsce i odwrotnie.

6) Oba Rządy będą popierały wymianę między obu krajami wydawnictw oficjalnych, jakoteż perjodycznych publikacyj instytucyj naukowych, zależnych od państwa. Szczegóły tej wymiany będą przedmiotem specjalnego układu między obu Rządami.

7) Oba Rządy zorganizują wymianę profesorów (uniwersytetów i innych szkół wyższych) w ten sposób, że każdy z dwóch krajów wydeleguje, o ile to możliwe, przynajmniej jednego profesora do drugiego kraju na przeciąg roku, celem wygłoszenia cyklu wykładów. Delegowany profesor będzie mógł powtórzyć wykłady w innych szkołach wyższych tego kraju.

Obie strony będą mogły porozumiewać się bezpośrednio z zaproszonym profesorem co do szczegółów jego podróży naukowej i przyznawać mu stosowne wynagrodzenie.

Będzie mogła następować również wymiana asystentów (adjunktów) uniwersyteckich na krótkie okresy czasu. W tych wypadkach będą zawarte specjalne porozumienia.

8) Rządy Węgier i Polski przyznają coroku stypendja dla swych obywateli wysłanych do drugiego kraju. Ilość stypendjów, wysokość zasiłków na drobne wydatki, jakoteż sprawa kosztów podróży będzie ustalana przez komisję. Nazwiska stypendystów proponowanych winny być

zakomunikowane Ministerstwu Oświecenia drugiego kraju w ciągu lata, o ile to możliwe przed 31 lipca.

9) Rządy Węgier i Polski będą się starały wszelkiemi środkami pozwolić jaknajwiększej liczbie studentów lub młodych dyplomantów uczęszczać na kursy wakacyjne organizowane przez uniwersytety drugiego kraju.

Oba Rządy zainteresowane udzielą w tym celu wszelkich ułatwień studentom pragnącym zapisać się na wzmiankowane kursy.

Oba Rządy zainteresowane będą specjalnie popierać organizacje studenckie, rozwijające dobre stosunki istniejące między młodzieżą uniwersytecką obu krajów i będą się starać, aby młodzież ta poznała jaknajlepiej Polskę względnie Węgry.

W tym celu oba Rządy będą ułatwiać podróże badawcze, wymianę studentów i młodych dyplomantów oraz tworzenie obozów letnich dla uczniów.

10) Oba Rządy będą popierać nauczanie na uniwersytetach języka drugiego kraju przez lektorów.

11) Oba Rządy będą wymieniać od czasu do czasu listy dzieł naukowych i literackich, zasługujących ich zdaniem na przetłumaczenie na język drugiego kraju i w tych wypadkach będą podawać nazwiska osób przewidzianych dla dokonania wspomnianych tłumaczeń; będzie to miało miejsce również w stosunku do innych przekładów dzieł poszczególnych.

Oba Rządy będą się starały, aby ważniejsze przeglądy naukowe jednego kraju pomieszczały sprawozdania o ukazujących się w drugim kraju pracach naukowych i literackich.

12) Wychodząc z założenia, że jedną z głównych gwarancyj stosunków między dwoma krajami jest zapoznanie młodzieży w czasie studjów z krajem i narodem drugiego państwa, oba Rządy będą zwracały specjalną uwagę, aby w używanych podręcznikach szkolnych ustępy o drugim kraju były redagowane w duchu przyjaznym. W tym celu Rządy obu krajów będą sobie komunikowały dane o tematach, odnoszących się do drugiego kraju uwzględnianych w nauczaniu szkolnem.

13) Celem rozwoju wspólnego dziedzictwa kulturalnego, jak to jest przewidziane w art. 1 Konwencji, oba Rządy będą popierały w swoich krajach wystawianie posiadających wartość artystyczną dzieł teatralnych i kinematograficznych drugiego kraju.

Oba Rządy będą stale popierały urządzanie wystaw sztuki węgierskiej i polskiej.

14) Oba Rządy będą zachęcały radjowe stacje nadawcze swych krajów do wymiany odpowiednich części programów oraz do uwzględniania wykładów popularyzujących historję, literaturę, sztukę, muzykę, folklor i wartości turystyczne drugiego kraju.

15) Komisja Mieszana polsko-węgierska będzie badała coroku możliwość realizacji tych wytycznych, uważanych jako program jej pracy w przyszłości.

W ten sposób zapoznaliśmy się z zakresem działania poszczególnych umów i możemy zaznaczyć, iż o ile różnice pomiędzy umowami grupy 1-ej a pozostałemi są zupełnie wyraźne, między grupą 2-ą a 3-ą zatarły się przez rozszerzenie zakresu konwencji polsko-węgierskiej postanowieniami „Streszczenia rozmów" zbliżającemi ją do umów grupy 2-ej.

Jeżeli chodzi teraz o instytucje powoływane do wykonywania zadań wskazanych w umowach, to podobieństwa są znacznie większe. Każda umowa przewiduje powołanie dwóch ciał z siedzibą w stolicy umawiających się państw; wszystkie umowy z wyjątkiem szwedzkiej nazywają oba te ciała razem wzięte Komisją Techniczną albo Mieszaną, poszczególne ciała Podkomisjami; w protokóle ze Szwecją jest mowa o dwóch komitetach bez wzmiankowania o komisji wspólnej. Również we wszystkich umowach z wyjątkiem szwedzkiej, (która o tem nie wspomina) przewidywane jest przewodniczenie podkomisji przez Ministra Oświecenia danego kraju.

Szczegółowe postanowienia są następujące:

Układ z Francją.

Art. 10.

Tworzy się stałą Komisję Techniczną, której obowiązkiem będzie rozpatrywanie spraw, dotyczących stosunków naukowych i szkolnych między obu krajami oraz przedstawianie obu Rządom projektów zmierzających do pomyślnego rozwoju tych stosunków.

Art. 11.

Ta komisja składać się będzie z dwu podkomisyj: jednej z siedzibą w Warszawie, drugiej w Paryżu. Każda podkomisja składa się z 11 członków, z których jeden jest przedstawicielem drugiego układającego się państwa. Członkowie są mianowani w każdym kraju przez Ministra Oświecenia Publicznego po zasięgnięciu opinji Ministra Spraw Zagranicznych. Lista francuska będzie poddana aprobacie Ministra Spraw Zagranicznych Polski i naodwrót.

Członkowie podkomisyj są mianowani na trzy lata i mandat ich może być przedłużony.

Układ z Belgją.

Art. 10.

Tworzy się stałą Komisję Techniczną, której obowiązkiem będzie rozpatrywanie spraw dotyczących stosunków naukowych i szkolnych między obu krajami oraz przedstawianie obu Rządom projektów, zmierzających do pomyślnego rozwoju tych stosunków.

Art. 11.

Komisja ta składać się będzie z dwu podkomisyj: jednej z siedzibą w Warszawie, drugiej w Brukseli. Każda podkomisja składa się z 7 członków, z których jeden przedstawiciel drugiego Układającego się Państwa, a mianowicie: z jednego przedstawiciela Ministerstwa Spraw Zagranicznych, czterech przedstawicieli Ministerstwa Oświecenia Publicznego, jednego przedstawiciela nauczania zawodowego, wreszcie corocznego wiceprzewodniczącego podkomisji drugiego Układającego się Państwa lub jego delegata.

Członków podkomisyj mianuje się na trzy lata, przyczem mandat ich może być przedłużony. Przedstawicieli Polski mianować będzie Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Polsce, przedstawicieli Belgji Ministerstwo Nauki i Sztuki w Belgji, po zasięgnięciu opinji Ministerstwa Spraw Zagranicznych każdego z krajów; lista tych przedstawi-

Art. 12.

Każda podkomisja zbierać się będzie conajmniej raz na rok. W Paryżu przewodniczyć jej będzie Minister Oświecenia Publicznego, w Warszawie Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wyznaczą oni wiceprzewodniczącego na okres roczny.

Art. 13.

Do atrybucji podkomisyj należą: wymiana profesorów, opracowywanie poszczególnych układów w celu ustalania równorzędności biegu studjów i stopni naukowych obu krajów, organizacja pedagogiczna wymiany uczniów szkół średnich, wyznaczanie stypendystów każdego kraju oraz wszelkie sprawy, które im będą przekazane przez odnośne Rządy. Podkomisje będą się porozumiewały bezpośrednio między sobą w sprawach projektów, które zamierzają przedstawić.

Będą one mogły powoływać do współpracy w charakterze doradczym osoby specjalnie kompetentne w omawianych sprawach.

Art. 14.

Projekty reform w sprawach szkolnych oraz wogóle wszelkie projekty związane z organizacją życia umysłowego obu krajów, a opracowane przez układające się Rządy będą komunikowane komisji w celu umożliwienia jej proponowania zmian potrzebnych w celu uzgodnienia sprawy wymiany profesorów, studentów i uczniów.

cieli będzie przedstawiana do aprobaty Ministerstwu Spraw Zagranicznych odnośnych krajów.

Każdy z Ministrów reguluje w stosunku do obywateli swego kraju koszty podróży, pobytu oraz żetonów obecności, które mogą być przyznane członkom komisji.

Art. 12.

Każda podkomisja zbierać się będzie conajmniej raz na rok. W Warszawie przewodniczyć jej będzie Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Polsce, w Brukseli Minister Nauki i Sztuki w Belgji. Każdy z nich zamianuje wiceprzewodniczącego na okres jednego roku. Do atrybucyj podkomisyj należą: wymiana profesorów, opracowywanie poszczególnych układów w celu ustalania równorzędności biegu studjów i stopni naukowych obu krajów, organizacja pedagogiczna wymiany uczniów oraz wszelkie sprawy, które im będą przekazane przez odnośne Rządy. Podkomisje będą się porozumiewały bezpośrednio między sobą w sprawach projektów, które zamierzają przedstawić. Na wniosek wiceprzewodniczącego mogą być zwoływane specjalne komisje do rozpatrywania poszczególnych spraw, składające się z członków podkomisyj oraz członków kooptowanych.

Art. 13.

Projekty reform w sprawach szkolnych, opracowywane przez układające się Rządy i wogóle wszelkie ważne projekty, związane z organizacją życia umysłowego obu krajów, będą komunikowane podkomisji w celu umożliwienia jej proponowania zmian zmierzających w granicach możliwości do uzgodnienia zarządzeń administracyjnych i szkolnych obu krajów w omawianych dziedzinach.

 Analogiczne podobieństwa zachodzą pomiędzy postanowieniami zawartemi w porozumieniu z Jugosławją i w konwencji z Bułgarją.

Porozumienie z Jugosławją.

Art. 1.

Będzie utworzona Komisja Techniczna celem badania wszystkich spraw odnoszących się do stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych pomiędzy Wysokiemi Umawiającemi się Stronami i proponowania odnośnym władzom środków mających rozwijać te stosunki.

Art. 2.

Przewidziana w art. 1 komisja jest podzielona na dwie podkomisje, jedną z siedzibą w Warszawie, drugą w Belgradzie pod przewodnictwem odnośnych Ministrów Oświecenia Publicznego.

Każda podkomisja składa się z 4 członków, z których jeden jest delegatem Ministerstwa Spraw Zagranicznych, dwóch delegatami Ministerstwa Oświecenia Publicznego i jeden delegatem podkomisji drugiej Umawiającej się Strony.

Art. 3.

Członkowie podkomisyj z wyjątkiem członka cudzoziemskiego są mianowani przez odnośnych Mi-

Konwencja z Bułgarją.

Art. 1.

Zostanie utworzona Komisja Mieszana dla współpracy intelektualnej polsko-bułgarskiej w celu rozwoju i wzmocnienia stosunków istniejących między obu krajami w dziedzinie współpracy intelektualnej.

Komisja ta będzie powołana do badania wszelkich kwestyj, odnoszących się do organizowania powyższych stosunków i będzie upoważniona do przedstawiania odnośnym władzom kompetentnym wniosków i zarządzeń sprzyjających rozwojowi tych stosunków.

Art. 2.

Komisja, przewidziana w art. 1, składać się będzie z dwu podkomisyj, z których jedna będzie miała swoją siedzibę w Warszawie, a druga w Sofji, pod przewodnictwem odnośnych Ministrów Oświecenia Publicznego.

Każda podkomisja składać się będzie oprócz przewodniczącego z 4 członków, z których jeden będzie delegatem Ministerstwa Spraw Zagranicznych, dwaj inni będą delegatami Ministerstwa Oświecenia Publicznego, zaś czwarty — jeden z członków Poselstwa drugiej Wysokiej Umawiającej się Strony — będzie delegatem podkomisji swego kraju. Podkomisje, po ich utworzeniu, zamianują za wspólną zgodą przedstawicieli instytucyj naukowych i kulturalnych, którzy będą z nimi współpracowali w charakterze rzeczoznawców lub członków-doradców.

Art. 3.

Członkowie podkomisyj z wyjątkiem członka obcokrajowca, będą mianowani na 3 lata przez od-

nistrów Oświecenia Publicznego na 3 lata, przyczem mandaty ich mogą być odnawiane.

Każdy przewodniczący podkomisji wyznaczy jednego wiceprzewodniczącego na przeciąg jednego roku.

Każda podkomisja zbierać się będzie conajmniej raz na rok. Podkomisje same uregulują wewnętrzny tryb swego funkcjonowania.

nośnych Ministrów Oświecenia Publicznego. Mandaty ich będą mogły być odnawiane lub powierzane w razie potrzeby innym osobom. Przewodniczący każdej z podkomisyj wyznaczy wiceprzewodniczącego na przeciąg jednego roku. Każda podkomisja będzie się zbierała przynajmniej jeden raz na rok. Podkomisje opracują same regulaminy swej działalności; będą one mogły w razie potrzeby powoływać za wspólną zgodą komitety ad hoc w odnośnych krajach dla zrealizowania celów wymienionych w art. 4 niniejszej konwencji.

Art. 5.

Podkomisje będą mogły korespondować bezpośrednio między sobą w sprawie wszelkich kwestyj należących do ich kompetencji i przedstawionych do decyzji ich odnośnych Rządów.

Art. 5.

Podkomisje będą mogły korespondować bezpośrednio między sobą w przedmiocie wszystkich kwestyj, wchodzących w zakres ich kompetencji.

Pozostałe dwie umowy nie mają już cech wspólnych między sobą. Konwencja z Węgrami załatwia sprawę komisji w sposób następujący:

Art. 2.

Dla urzeczywistnienia zamierzeń wymienionych w poprzednim artykule będzie utworzona możliwie najprędzej Komisja Mieszana Polsko-Węgierska złożona z dwóch podkomisyj. Jedna z tych podkomisyj będzie miała siedzibę swą w Warszawie, a druga w Budapeszcie.

Każda z tych podkomisyj, mających za przewodniczącego odpowiedniego Ministra Oświaty lub jego delegata będzie się składała z delegata Ministerstwa Oświaty, z delegata Ministerstwa Spraw Zagranicznych i z przedstawiciela Poselstwa drugiej strony.

Każda podkomisja winna zgromadzić się przynajmniej raz na rok.

Art. 3.

Podkomisje ustalą w regulaminie tryb wykonywania swych zadań.

„Protokół dotyczący współpracy intelektualnej między Polską a Szwecją" omawia sprawę powyższą w sposób bardziej ogólny, a mianowicie:

„W celu skoordynowania zarządzeń, zmierzających do rozwinięcia stosunków intelektualnych między obydwoma krajami zamierzają oni sprzyjać utworzeniu w każdem państwie komitetu, który będzie miał powierzone sobie to zadanie. Komitety te będą mogły bezpośrednio korespondować między sobą".

Ustalenie liczby członków tych komitetów nastąpiło na drodze zarządzeń Ministrów, a mianowicie Minister W. R. i O. P. mianował 13

 członków Komitetu w Warszawie, a Minister Oświaty Szwecji mianował 8 członków Komitetu w Sztokholmie.

Wreszcie, jeśli chodzi o inne sprawy formalne, to układ z Francją i protokół ze Szwecją nie przewidują ich. Układ z Belgją (art. 14) przewiduje wejście w życie pietnastego dnia po wymianie dokumentów ratyfikacyjnych; układ zawarty jest na rok za milczącem przedłużeniem w razie niewymówienia, które winno nastąpić w terminie trzymiesięcznym. Porozumienie z Jugosławją (art. 6) i konwencja z Bułgarją (art. 6) przewidują wejście w życie trzydziestego dnia po wymianie dokumentów ratyfikacyjnych, a ważność umowy określają na pięć lat przy milczącem przedłużeniu, jeżeli nie nastąpi sześciomiesięczne wymówienie. Konwencja z Węgrami (art. 4) zawiera jedynie postanowienie o wejściu jej w życie trzydziestego dnia po wymianie dokumentów ratyfikacyjnych.

W ten sposób przedstawiają się pod względem zakresu działania i formy zawarte dotychczas układy kulturalne Rzeczypospolitej Polskiej z innemi państwami. Rzecz prosta, że samo zawarcie umowy nie przesądza jeszcze ukształtowania się stosunków kulturalnych w praktyce, daje im jednak podstawę i ułatwia organizacjom społecznym i osobom prywatnym korzystanie z kontaktu z życiem naukowem i artystycznem obcych krajów.

K R O N I K A

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

KONFERENCJE W MINISTERSTWIE W. R. I O. P. W SPRAWIE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO.

Pod osobistem przewodnictwem Ministra prof. W. Świętosławskiego z udziałem Podsekretarza Stanu J. Błeszyńskiego w dn. 26 lutego, 4 i 18 marca b. r. odbyły się konferencje urzędników Ministerstwa, poświęcone sprawom szkolnictwa zawodowego.

W dn. 26-go lutego rozważano sprawę organizacji prac ustrojowo-programowych i ich postępu, sprawę statutów szkół zawodowych oraz zagadnienie praktyk przedszkolnych dla kandydatów do liceów zawodowych.

W dn. 4-go marca omówiono organizację i rozwój dokształcających szkół zawodowych, oraz sprawę zapewnienia im środków finansowych, a wreszcie rozważano organizację warsztatów szkolnych, służących dla celów dydaktycznych szkoły oraz ich produkcję.

W dn. 18-go marca omówiono sprawę stosunku samorządów terytorjalnych do szkół rolniczych i sprawę ośrodków przeznaczonych na szkoły rolnicze.

Z PRAC PROGRAMOWYCH SZKOLNICTWA OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO.

Rozpoczęto prace nad programami nauki religji innych wyznań w szkole powszechnej III stopnia. (Programy nauki religji rzymsko-katolickiej zostały ogłoszone już w ubiegłym roku).

W toku jest praca nad ustaleniem ogólnych podstaw dla programu nauki w liceum pedagogicznem.

Wykonano szereg prac przygotowawczych w związku z oceną podręczników dla III i IV klasy szkół powszechnych I stopnia oraz dla VI klasy szkół powszechnych II stopnia. Ocena tych podręczników rozpoczęła się 25 lutego b. r. Dobiega końca praca nad oceną podręczników dla IV klasy gimnazjum oraz dla innych klas gimnazjum i szkoły powszechnej III stopnia.

Z KRAJU

Z POSIEDZENIA RADY NAUKOWEJ WYCHOWANIA FIZYCZNEGO.

W dniu 31 stycznia r. b. na posiedzeniu Rady Naukowej Wychowania Fizycznego p. dr. Czesław Wroczyński wygłosił interesujący referat o wychowaniu fizycznem w Niemczech. Referat p. dr. Wroczyńskiego, który jako delegat Sekcji Higjeny Ligi Narodów miał możność w czasie dłuższego pobytu w Niemczech dokładnego poznania niemieckiej organizacji wychowania, brzmiał w streszczeniu jak następuje:

Wychowanie fizyczne w Niemczech od chwili objęcia władzy przez partję narodowo-socjalistyczną stało się integralnym czynnikiem wychowania obywatelskiego i politycznego. Sprawa wychowania fizycznego związana bowiem została ściśle z ideologją nacjonal-socjalizmu; wyrazem tego jest paragraf 24 programu partji. Z nauk twórcy niemieckiego systemu wychowania fizycznego Fr. L. Jahna wziął narodowy socjalizm trzy

 zasady: zachowanie czystości rasy (Rasse), kult narodowości (Volkstum) i pielęgnowanie gromadzkich instynktów (Bundeskraft). Ruch wychowania fizycznego w Niemczech w okresie powojennym był już bardzo potężny, czego wyrazem było istnienie około 40.000 tysięcy stowarzyszeń, związków i klubów gimnastycznych i sportowych, obejmujących w 1922 roku 6 miljonów członków. Budowa boisk i urządzeń wychowania fizycznego rozwijała się w sposób imponujący. W Berlinie i Lipsku działały Akademje Wychowania Fizycznego. Sfery sportowe domagały się wydania ustawy o placach do ćwiczeń (Spielplatzgesetz), któraby nałożyła na gminy obowiązek zapewnienia boisk dla ludności w wymiarach 3 m² na dziecko i 5 m² na dorosłego. Podnoszono postulaty wprowadzenia do wszystkich szkół codziennej godziny ćwiczeń cielesnych.

Z chwilą objęcia władzy w państwie przez narodowy socjalizm nastąpiła reorganizacja wychowania fizycznego w duchu poglądów i potrzeb partji (totalistycznych). Naczelną zasadą stała się powszechność i obowiązkowość wychowania fizycznego. Organizacja oparta została na t. zw. Führerprinzip przy utrzymaniu zasady demokratyzmu. Wzrosły wymagania odpowiedzialności i dyscypliny. Organizację dopasowano do nowego podziału administracyjnego Niemiec i do nowych zasad ustroju. Cele wykreśla, inicjatywę podejmuje, metody w pracy dyktuje partja, organy urzędowe są wykonawcami. Przywódcą organizacji państwowej wychowania fizycznego mianowany został von Tschamer und Osten; jemu podlega w tym zakresie całe szkolnictwo i wszystkie związki sportowe. Utworzono jeden związek państwowy (Reichsbund für Leibesübungen) do którego wcielono wszystkie organizacje sportowe. Nie zdołano jedynie wcielić faktycznie związków wyznaniowych, zwłaszcza katolickich, liczących 300—400.000 członków. Związki sportowe akademickie włączone zostały do związku ogólnopaństwowego przy nadaniu im jednak pewnej autonomji.

W szkolnictwie zmian radykalnych, ani pod względem organizacyjnym, ani programowym nie wprowadzono. Przywrócono jedynie skasowane przed r. 1933 ze względów oszczędnościowych 3-cią godzinę gimnastyki, popołudniowe godziny gier, dnie wycieczkowe (1 dzień na miesiąc) i wprowadzono t. zw. Reichsjugendtag t. j. soboty wolne od nauki, przeznaczone na pracę polityczno-wychowawczą i wychowanie fizyczne młodzieży. Wielką uwagę zwrócono natomiast na sprawę wychowania obywatelskiego młodzieży. Prowadzi ją organizacja Hitlerjugend, której przywódcą jest Baldur von Schirach. Według poglądów nacjonal-socjalistycznych młodzież kształtują trzy czynniki wychowawcze: dom, Hitlerjugend i szkoła. Zadaniem władz jest koordynowanie działalności szkoły z działalnością Hitlerjugend oraz zapewnienie młodzieży opieki lekarskiej. I tu na gruncie organizacyj młodzieży nastąpiło zrównanie i podporządkowanie (Gleichschaltung) związków młodzieży czynnikom partji, które jednakowoż nie zdołały przełamać oporu związków katolickich. Młodzież organizacji hitlerowskiej obejmuje chłopców i dziewczęta w wieku od lat 7—14 t. zw. Jungvolk — i od 14—18 t. zw. Hitlerjungen. W metodach pracy szczególny nacisk kładzie się na wyrobienie t. zw. Kameradschaft, na kształcenie przywódców, którzy muszą się rekrutować z samej młodzieży i na ćwiczenia polowe (Geländesport). Dużą wagę przypisuje się organizowaniu świąt, uroczystości, konkursów i t. p. Ważną rolę w wychowaniu młodzieży przypisuje się rozwojowi ruchu wycieczkowego (wandern) młodzieży. Kierownictwo akcji wycieczkowej należy do Związku schronisk wycieczkowych dla młodzieży (Reichsverband für Jugendherbergen), który dysponuje 4000 domów i schronisk wycieczkowych.

Zasada obowiązkowości wychowania fizycznego znalazła swój wyraz także w szkolnictwie wyższem, akademickiem. Przy egzaminach dojrzałości żąda się świadectwa egzaminu sprawności fizycznej. W szkołach akademickich wprowadzono obowiązek uczestnictwa w ćwiczeniach cielesnych wszystkich studentów w ciągu 3 semestrów w wymiarze po 3 godziny tygodniowo (poza służbą pracy). We wszystkich uniwersytetach względnie ośrodkach uniwersyteckich utworzono Instytuty Wychowania Fizycznego i poradnie sportowo-lekarskie.

Kształcenie nauczycieli ćwiczeń cielesnych dla szkół powszechnych, gdzie niema specjalizacji, odbywa się w szkołach t. zw. Hochschule für Lehrer. W szkołach tych kandydaci otrzymują przygotowanie metodyczne w ramach 3 godzin ćwiczeń cielesnych tygodniowo (plus godziny gier, dni wędrówkowe i t. p.). Od nauczycieli szkół powszechnych wymaga się bardzo wysokiego cenzusu fizycznego.

Kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego szkół średnich i wyższych odbywa się obecnie tylko w Uniwersyteckich Instytutach Wychowania Fizycznego na specjalnych kursach dla t. zw. „Turnphilologen" t. j. nauczycieli, posiadających kwalifikacje do nauczania obok wychowania fizycznego innych przedmiotów. Studjum następuje po odbyciu obowiązkowych semestrów, specjalnego obozu, służby pracy i trwa jako studjum wychowania fizycznego tylko rok czasu. Przeznacza się na nie 24 godzin tygodniowo. Projektuje się utworzenie w Berlinie akademji państwowej ćwiczeń cielesnych (Reichsakademie für Leibesübungen) o kursie 2-letnim dla wyspecjalizowania instruktorów i nauczycieli wychowania fizycznego.

Poza szkolnictwem oraz organizacjami wychowania fizycznego i sportowemi wychowanie fizyczne jest obowiązkowe w organizacjach służby pracy t. zw. Arbeitsdienst, obejmujących młodzież w wieku 18—20 lat, rekrutowaną na podstawie ustawy o obowiązku służby pracy. Do służby pracy, w t. zw. obozach pracy, przyjęto w ostatnim roku 200.000 młodzieży męskiej i 30.000 młodzieży żeńskiej. Wychowanie fizyczne obowiązuje również w organizacji frontu pracy (Arbeitsfront), obejmującej 20 miljonów pracowników fizycznych i umysłowych, dysponującej funduszami, pochodzącemi z potrąceń i zarobków, a wynoszącemi 1½ miljarda mk. niem. rocznie. Z akcją wychowania fizycznego wiąże się działalność organizacji „Kraft durch Freude", zajmującej się zagadnieniem wczasów dla robotników, urządzaniem domów wypoczynkowych, kursów wychowania fizycznego i t. p. Jeśli dodamy akcję wychowania fizycznego S. A. i S. S. oraz w wojsku, propagandę sportu polowego (Sport im Gelände), odznak sportowych, otrzymamy imponujący obraz wysiłku, dokonanego w zakresie upowszechnienia wychowania fizycznego w Niemczech.

Prelegent omówił ponadto organizację medycyny sportowej, metody i podstawy fizjologiczne wychowania fizycznego w Niemczech oraz organizację higjeny szkolnej. Założeniem organizacji higjeny jest zapewnienie ciągłości i trwałości opieki higjeniczno-lekarskiej.

Referat d-ra Wroczyńskiego wywołał żywą i interesującą dyskusję, w której zabierali głos: prof. dr. Michałowicz, prof. dr. E. Piasecki, prof. dr. St. Ciechanowski, Min. dr. Piestrzyński, Min. dr. Hubicki, płk. dr. Gilewicz, gen. dr. Rouppert, wizyt. W. Sikorski, dyr. dr. G. Szulc i inni. Ważniejsze opinje, które padły w dyskusji, przedstawiają się jak następuje:

P. prof. dr. Michałowicz widzi w rozwoju wychowania fizycznego w Niemczech sezonowość historyczną. Hitler zrozumiał duszę swego narodu, którego objawem zewnętrznym jest pojęcie „kolossal". Bazowane ono jest na czynniku moralnym i materjalnym. Program Hitlera jest programem wiary, entuzjazmu. My w naszem wychowaniu za mało uwzględniamy czynnik entuzjazmu, u nas uczeń w kl. II jest entuzjastą, ale w kl. VII sceptykiem. Czynnik materjalny gra w Niemczech dużą rolę, my jesteśmy w innej sytuacji.

P. prof. dr. E. Piasecki podkreśla zasługi historyczne Niemiec w rozwoju wychowania fizycznego: Jahn dał organizację gimnastyków (1813, Hasenheide), stworzył „deutsches Turnen". Organizacja poczyniła postępy, niemieckie Turnen (którego jądrem jest akrobacja) przeszło ewolucję i jest właściwie w zaniku. Dzisiejszy sport ludowy (Nationales Volkssport) nie posługuje się już właściwie materjałem z ćwiczeń Jahnowskich. Samo Turnen nie pociąga już szerokich mas, światu przoduje dzisiaj Szwecja i Danja, gdzie gimnastyka przyjęła się wśród ludu. Organizacyjna

 strona wychowania fizycznego w Niemczech budzi podziw i zachęca do naśladowania. Na podkreślenie zasługuje wymiar czasu na wychowanie fizyczne w szkolnictwie (3 godziny lekcyjne gimnastyki w tygodniu, popołudniowe gry, dzień wycieczkowy „Wandertag" 1 raz w miesiącu i soboty jako „Reichsjugendtag"), dalej wprowadzenie obowiązku ćwiczeń fizycznych na wszystkich wydziałach szkół akademickich, utworzenie Instytutów Wychowania Fizycznego w każdej szkole akademickiej.

P. prof. dr. St. Ciechanowski widzi w Niemczech zmilitaryzowanie i zreglamentowanie społeczeństwa. Pragnie zastanowić się, ile w niemieckiej organizacji wychowania fizycznego jest rzeczy oryginalnych, ile zapożyczonych. Do oryginalnych zalicza: elitaryzm i ślepe posłuszeństwo. Inne rzeczy nie są nam obce: idea powszechności, dla której przeszkodą jest nasze ubóstwo organizacyjne i materjalne, idea wychowawców fizycznych, idea codziennej godziny ćwiczeń fizycznych, idea „Kameradschaft", realizowana przez nasze harcerstwo. Tak więc możnaby powiedzieć, że wychowanie fizyczne w Niemczech jest konglomeratem idei zapożyczonych. Imponujące jest natomiast wykonanie. Podkreślenia też wymaga i to, że wychowanie fizyczne w Niemczech oparte jest na podstawach przysposobienia wojskowego. Wnioski: w naszem wychowaniu fizycznem należy w większym stopniu uwzględnić ćwiczenia polowe (Geländeübungen). W samej organizacji, zwłaszcza w dziedzinie opieki medycznej nie należy naśladować niemieckiej roboty papierowej; wymaga ona kosztownego aparatu, naprawdę mało potrzebnego.

P. Min. dr. Piestrzyński również nie widzi oryginalności roboty niemieckiej, uważa ją tylko za robotę w skali kolosalnej. Między nami a Niemcami jest ogromna różnica środków. Zorganizować młodzież w Polsce łatwo (przykładem O. M. P.), ale potrzebny dla tego rodzaju organizacji byłby regime wojskowy. Zwraca uwagę, iż statystyka, która ma stwierdzać wyniki pracy niemieckiej, może okazać się zawodną. W Polsce obserwujemy również od kilku lat spadek śmiertelności, ale to nie może być miarą wartości fizycznej społeczeństwa. Również dane z wyników poboru nie są wystarczające. Naszą największą wartością jest przyrost ludności.

P. Min. dr. Hubicki uważa, iż w Niemczech rośnie wielka potęga, której lekceważyć nam nie wolno. Nie obchodzi go to, czy koncepcje niemieckie są oryginalne czy nieoryginalne. Rada Naukowa Wychowania Fizycznego ma obowiązek zwrócić uwagę na rzeczywistość. Rada powinna w sprawie wychowania fizycznego młodzieży w Polsce zdobyć się na mocne akcenty, pobudzić do stworzenia ośrodków entuzjazmu, budzić go i dać swej opinji wyraz zewnętrzny. Rzeczą najważniejszą w Polsce jest gospodarka człowiekiem; nie należy pozwalać na marnowanie dziecka i człowieka. Naszą politykę wewnętrzną należy odwrócić w kierunku organizacyjnym.

P. płk. dr. Gilewicz stwierdza, iż tendencją dyskusji jest: my i oni. Podstawowem zagadnieniem wychowania fizycznego jest organizacja. Potrzebna nam jest jednolita doktryna wychowawcza. Omawia następnie zadania C. I. W. F., sprawę kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego i wskazuje na to, iż w ćwiczeniach polowych (terenowych — Geländcübungen) wyraża się zasada jedności pomiędzy otoczeniem a przeżyciem człowieka.

P. gen. Rouppert wskazuje na podobieństwo organizacji wychowania fizycznego w Sowietach. Tu i tam społeczeństwo ma narzucony sobie system. Nie uważa, by ta droga była dla nas właściwa i jedyna.

P. wizyt. Sikorski podnosi potrzebę entuzjazmu dla pracy wychowania fizycznego. Ten entuzjazm powinien iść od dołu, od szkoły. Przypomina potrzebę przywrócenia 3-ej godziny ćwiczeń cielesnych i należytego postawienia sprawy przysposobienia wojskowego w szkołach.

P. dyr. dr. Szulc podkreśla zwrot od produkcji do biologji. Wychowaniem fizycznem w Niemczech rządzą biologowie, na czoło wysunięte zostały kryterja biologiczne. Dla nas ważne jest wykształcenie odpowiedniego aparatu lekarskiego.

Po przemówieniu p. dr. Karpińskiej, która zapytywała referenta o wyniki pracy medycyny sportowej i sprawę zracjonalizowania wychowania fizycznego kobiet oraz p. dr. Zabawskiej-Domosławskiej na temat potrzeby odpowiednich haseł dla młodzieży naszej — referent udzielił dodatkowych wyjaśnień o podstawach politycznych, moralnych i finansowych niemieckiego ruchu wychowania fizycznego. Między innemi podniósł, iż w Niemczech szeroko stosowana jest gimnastyka dla dzieci słabowitych i że korzysta z niej około 10% dzieci. J. Błoński.

Z ZAGRANICY

STATYSTYKA PERSONELU NAUCZYCIELSKIEGO I MŁODZIEŻY W SZKOŁACH ŚREDNICH FRANCUSKICH.

Minister Wychowania Narodowego, zainterpelowany w Izbie Deputowanych w sprawie: 1) liczebności czynnego personelu pedagogicznego w męskich szkołach średnich; 2) liczby młodzieży męskiej w liceach i kolegjach oraz 3) kosztów utrzymania wymienionego personelu, zakomunikował następujące dane cyfrowe:

Zakłady naukowe	Liczba profesorów	Liczba uczniów	Koszty, dotyczące personelu
Licea męskie	3.814	65.256	Fr. 215.007.053
Kolegja męskie	2.108	27.183	Fr. 87.724.481

T. J.

KOSZT SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OD CZASU WPROWADZENIA BEZPŁATNOŚCI NAUCZANIA WE FRANCJI.

Interpelacja w Izbie Deputowanych odnośnie: 1) kosztów szkolnictwa średniego w roku poprzedzającym régime bezpłatnego nauczania (r. 1929) oraz 2) w latach następnych z uwzględnieniem stopniowego wprowadzenia bezpłatności, i 3) kredytów, użytych na budowę nowych gmachów szkolnych od wprowadzenia bezpłatności nauczania średniego, przyniosła taką oto odpowiedź Ministra Wychowania Narodowego:

W roku 1929 koszty wyniosły		Fr. 399.387.619
„ „ 1930 (bezpłatna kl. VI) koszty		„ 438.676.717
„ „ 1931 (bezpłatna kl. V)	„	„ 501.446.813
„ „ 1932 (bezpłatna kl. IV)	„	„ 512.240.340
„ „ 1933 (bezpł. wszystkie klasy)		„ 527.940.136
„ „ 1934 (bezpł. wszystkie klasy)		„ 520.778.479
„ „ 1935 (bezpł. wszystkie klasy)		„ 518.103.384

Zwiększenie kosztów szkolnictwa średniego w latach 1930—1933 w nieznacznym tylko stopniu zostało spowodowane wprowadzeniem bezpłatności nauczania. Główna przyczyna tego zjawiska tkwi w intensywnym przyroście ludności, należącej do czterech roczników powojennych. Z drugiej strony, postępowe podniesienie poborów nauczycielskich w latach 1930 i 1931 wywołało odpowiedni wzrost kosztów. I odwrotnie, kompresje budżetowe w r. 1934/35 wyrażają się zmniejszeniem tych kosztów, chociaż nie zmniejszyła się liczba uczniów, korzystających z bezpłatnej nauki.

Nowych kredytów subwencyjnych dla miast budżet Ministerstwa Wychowania Narodowego nie zawierał w r. 1934/35. Jedynie w ramach wielkich robót publicznych, przedsięwziętych z tytułu akcji przeciwkryzysowej, Ministerstwo dysponowało sumą 150 miljonów na budowę 5 liceów w regjonie paryskim (ponadto sumą 50 miljonów na dokończenie dwóch innych gmachów), przyczem budowa ta była postanowiona jeszcze przed wprowadzeniem bezpłatności nauczania. T. J.

OBOWIĄZEK MŁODZIEŻY UCZĘSZCZANIA NA ĆWICZENIA CIELESNE WE FRANCJI.

Minister Wychowania Narodowego zarządził okólnikiem z dnia 5 listopada 1935 r., aby młodzież szkół średnich uczęszczała obowiązkowo na lekcje gimnastyki. Przypomniawszy ustawę z dn. 27 stycznia r. 1880 o obowiązkowem wychowaniu cielesnem uczniów szkół publicznych, oraz rozporządzenie z dn. 19 stycznia r. 1925, rozszerzające moc ustawy na szkoły żeńskie, okólnik stwierdza, że w niektórych zakładach wychowawczych młodzież (dziewczęta) zwalniana jest od ćwiczeń cielesnych bez usprawiedliwionych z punktu widzenia lekarskiego przyczyn. Wobec powyższego Minister Wychowania Narodowego zobowiązuje bezpośrednio kierownictwa szkół do skrupulatnego przestrzegania ustawy (2 godziny gimnastyki na tydzień) w odniesieniu do całej zdrowej młodzieży.

T. J.

STATYSTYKA FREKWENCJI WE FRANCUSKICH SZKOŁACH NORMALNYCH W LATACH 1932—1935.

Na zgłoszoną w Izbie Deputowanych interpelację w sprawie: 1) liczebności kandydatów, którzy przystąpili do konkursowego egzaminu wstępnego do szkół normalnych (seminarjów nauczycielskich), oraz 2) liczby kandydatów przyjętych do tychże szkół, Minister Wychowania Narodowego zakomunikował, co następuje:

Rok	Zdawało	Przyjęto	Zdawało	Przyjęto	Zdawało	Przyjęto
	Mężczyzn		Kobiet		Razem	
1932	5540	1961	6589	2032	12129	3993
1933	6238	2029	6777	1983	13015	4012
1934	6823	1530	7053	1517	13876	3047
1935	6316	1268	5774	1211	12090	2479

T. J.

REORGANIZACJA NIŻSZYCH SEMINARJÓW NAUCZYCIELSKICH (ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES) WE FRANCJI.

Dekret z mocą ustawy z dn. 30 października 1935 r. przeprowadza, ze względów finansowych, reformę studjów nauczycielskich we Francji. Reforma idzie w dwóch kierunkach i dotyczy zarówno trybu przyjmowania kandydatów do seminarjów nauczycielskich, jak i samej nauki w nich. Dekret ma wejść w życie w ciągu roku.

Jeśli idzie o przyjęcie, to dotychczasowy egzamin wstępny do szkoły normalnej (concours d'admission), który odbywał się wspólnie z egzaminem na „brevet élémentaire" i „brevet d'enseignement primaire supérieur", niezawsze pozwalał ocenić zdolności i kwalifikacje kandydatów do studjów pedagogicznych. Jednocześnie zaś ta wspólność egzaminów przyciągała do szkoły normalnej tylko absolwentów szkół powszechnych i kursów uzupełniających. Obecna reforma udostępni wstęp do seminarjów zarówno wychowańcom szkół powszechnych, posiadającym wspomniany wyżej „brevet supérieur", jak i uczniom szkół średnich, liceów i kolegjów, posiadaczom „baccalauréat" (matura) lub „diplôme complémentaire d'études secondaires". W tej ostatniej grupie będą mogli znaleźć się również i wychowańcy szkół zawodowych, praktycznych szkół handlowych, przemysłowych, rolniczych i in., którzy, na rok przed ukończeniem swojej nauki, przejdą specjalny kurs przygotowawczy celem uzyskania kwalifikacyj, wymaganych przy egzaminie wstępnym (concours d'admission) do szkoły normalnej.

Co się tyczy samej reorganizacji studjów nauczycielskich, to dotychczasowy kurs trzyletni zostanie zredukowany do lat dwóch. Przy systemie obecnym wychowańcy

szkoły normalnej uczęszczali jednocześnie na kursy ogólnokształcące, i na specjalne pedagogiczne. Każdy rok nauki kończył się serją egzaminów kontrolujących. Taki stan rzeczy udzielał zbyt wiele miejsca kulturze ogólnej z uszczerbkiem dla właściwych studjów pedagogicznych. Odtąd kierunek nauk pobieranych w szkole normalnej będzie miał charakter bardziej zdrowy, uwzględniając szkolenie teoretyczne i praktyczne przyszłego personelu szkół powszechnych. A więc, nauczyciele zetkną się bliżej z przedmiotami agronomicznemi i z pracą ręczną, nauczycielki zaś — z gospodarstwem domowem, higjeną i pedologją. Pozatem, dzięki nowowprowadzonym do programu szkoły normalnej kursom ustawodawstwa wiejskiego i organizacji komunalnej, kandydaci do zawodu pedagogicznego będą lepiej przygotowani do zadań, jakie mają spełnić w stosunku do środowiska i terenu swej pracy. Wreszcie połowa czasu, przeznaczonego na studja nauczycielskie, zostanie zużyta na szkolenie czysto zawodowe w drodze nawiązania ścisłego kontaktu z uczniami i nauczycielami t. zw. „écoles d'application" (praktykanckich). T. J.

KONGRES FEDERACJI STOWARZYSZEŃ RODZICIELSKICH W PARYŻU.

W Muzeum Społecznem (Musée Social) w Paryżu obradował pod przewodnictwem dr. Monsaingeon doroczny Kongres „Fédération des Associations de parents d'élèves".

Federacja Stowarzyszeń Rodzicielskich rozwija się w bardzo szybkiem tempie i liczy obecnie 233 stowarzyszenia (w r. 1933 — 120, w r. 1934 — 220), członków zaś — 60.000, (w r. 1933 — 33.000, w r. 1934 — 50.000).

Na Kongresie paryskim zajmowano się, między innemi, sprawą liczebności klas. Uchwalono, że klasa (oddział) winna mieć nie więcej, niż 35 uczniów, a podczas zajęć praktycznych — najwyżej 24.

Pozatem zebrani uznali, że należy utrzymać niższe klasy w liceach i kolegjach, celem zachowania jednolitego kierownictwa w szkołach średnich, a program szkoły średniej przedłożyć następnemu zebraniu Federacji do dyskusji. T. J.

I KONGRES NARODOWY ORJENTACJI ZAWODOWEJ W PARYŻU.

Na jesieni r. ub. odbył się w Paryżu I Kongres Narodowy Orjentacji Zawodowej (I Congrès National d'Orientation Professionnelle, organisé par l'Association Générale des Orienteurs de France) z udziałem 350 osób.

Jednym z rezultatów I Międzynarodowego Kongresu Orjentacji Zawodowej, który obradował w r. 1924 w Tuluzie, było powstanie w r. 1927 francuskiego Instytutu Narodowego Orjentacji Zawodowej, mającego za zadanie przygotowanie kadr doradców w zakresie orjentacji.

Na Kongresie paryskim wystąpił z bardzo interesującym referatem Léo Perrotin, prof. liceum w Bordeaux i członek Wyższej Rady Oświecenia Publicznego. W przemówieniu, zatytułowanem „Związek między orjentacją zawodową a szkolnictwem średniem", podkreślono, iż bezpłatność nauczania średniego, wprowadzona we Francji w r. 1933, zbiegła się z kryzysem, jaki przeżywają pracownicy umysłowi. W ten sposób korzyści ułatwionego wstępu do liceów i kolegjów zostały sparaliżowane przez trudność zarobkowania po ukończeniu studjów średnich i wyższych. Wyjście z wytworzonej sytuacji widzi autor w selekcji młodzieży licealnej. Ta selekcja, związana nierozdzielnie z bezpłatnością nauczania, stanowi konieczny środek wyeliminowania ze szkoły średniej elementów małowartościowych, które, dobrnąwszy z trudem do matury, zapełniają następnie sale uniwersyteckie.

Dwaj inni mówcy, Gaston Poulleouëc, szef Urzędu Orjentacji Zawodowej w Nantes, i Eugenjusz Lombard stwierdzili pewną rozbieżność, jaka istnieje między prawem do wiedzy, bezsprzecznie przysługującem każdemu, a niejednolitą u różnych ludzi zdolnością asymilowania i użytkowania tej wiedzy. Wzrastająca wciąż frekwencja młodzieży szkół średnich (w r. 1910 było 91.000 liceistów, w r. 1932 — 138.000) jest w dużej mierze wynikiem szerokiego reklamowania się szkół, ułatwień, przyciągających młodzież, powierzchownych ambicyj dyrektorów oraz ilościowych ambicyj rodzinnych. Wszystkie te czynniki częstokroć prowadzą dziecko do ślepego zaułka. Zaradzić złu może tylko orjentacja zawodowa, która winna informować bezstronnie o realnych możliwościach dziecka, precyzując cel i trudności do przezwyciężenia, przewidując rozsądny okres próby, aby położyć kres wysiłkom, o ile się okażą bezowocne, i, wreszcie, zalecając nową reorganizację.

W przemówieniach dalszych, nawiązujących do poprzedniego, zwrócono uwagę na konieczność ścisłej współpracy, w zakresie orjentacji zawodowej, z całym szeregiem instytucyj, które informują wszechstronnie o stanie rynku pracy w poszczególnych gałęziach, o praktyce, selekcji zawodowej, walce z bezrobociem i t. p. sprawach.

Wreszcie trzecie zagadnienie programu kongresowego, a mianowicie „Orjentacja zawodowa i rola lekarza", zreferował dr. G. Paul Boncourt, podkreślając, jak ważną rzeczą w szkole jest badanie lekarskie, zwłaszcza jednostek upośledzonych pod względem umysłowym.

T. J.

OŚRODEK STUDJÓW POLSKICH W PARYŻU.

„Le Centre d'Etudes Polonaises" w Paryżu rozpoczął w grudniu r. ub. swój drugi rok pracy. Paul Cazin wygłosi dwa kursy: „O Renesansie w Polsce" i „O początkach romantyzmu polskiego". Henri de Montfort mówić będzie „O powstaniu i ewolucji nowoczesnej Polski (1863—1935)". Kursy są publiczne i bezpłatne. Słuchacze, którzy zdadzą pomyślnie egzamin końcowy, będą mogli ubiegać się o jedno z pięciu stypendjów na wyjazd do Polski w celach naukowych.

TOWARZYSTWO „PRZYJACIÓŁ POLSKI" W PARYŻU.

Towarzystwo „Les Amis de la Pologne" podaje do wiadomości, że dostarcza szkołom francuskim plakatów i publikacyj, dotyczących Polski, a jednocześnie wypożycza rozmaite materjały propagandowe, jako to: przezrocza, filmy, karty pocztowe i t. p. celem urządzania konferencyj i pokazów, zaznajamiających młodzież francuską ze sprawami polskiemi.

T. J.

II MIĘDZYNARODOWY KONGRES HISTORJI LITERATURY W AMSTERDAMIE.

Jesienią r. ub. obradował w Amsterdamie II Międzynarodowy Kongres historji literatury z udziałem 60 delegatów, reprezentujących 19 krajów. (I Kongres odbył się w r. 1931 w Budapeszcie).

Organizacja II Kongresu miała, w ogólnych zarysach, taki sam charakter, jak i poprzedniego: zamiast odrębnych komisyj, pracujących osobno, obradowała jedna wspólna konferencja o jednym programie.

Program amsterdamski obejmował „Okresy historji literatury, zaczynając od epoki Odrodzenia". Na ten temat generalny wygłoszono czternaście referatów w czterech językach: włoskim, angielskim, niemieckim i francuskim, który był zresztą dominującym językiem obrad kongresowych. Wygłoszone referaty reprezentowały dwie kategorje:

jedne traktowały temat w sposób ogólny, inne zaś — próbowały ustalić i sprecyzować bądź podział na okresy w obrębie pewnej literatury, bądź też — jakiś poszczególny okres.

W grupie pierwszej znalazły się następujące prace: „Obecny stan problemu w świetle najnowszych badań" — prof. F. Baldensperger (Sorbona, obecnie Harvard University); „Generacje i umysłowość młodych w kulturalnej historji ludzkości" — prof. Ed. Wechsler (Berlin); „Okresy literackie i psychologja zbiorowa" — prof. J. Hankiss (Debreczyn); „Przyczyny i skutki w związku z okresami literackiemi" — dr. le Vries (Amsterdam); „O równoległości sztuk" — dr. Kurt Wais (Tubinga); „Malejąca długość kilku okresów literackich" — prof. F. Baldensperger.

Drugą grupę referatów stanowiły takie prace, jak: „Okres platoński i okres stoicki humanizmu francuskiego w epoce Odrodzenia" — prof. Lebègue (Rennes); „Spór na tle odrodzenia humanistycznego" — prof. Toffanin (Neapol); „Renesans i romantyzm, lotne piaski w historji literatury" — prof. Folkierski (Kraków); „Epoka literacka i styl barokowy" — prof. Cysarz (Praga); „Barok i rokoko, historja dwóch pojęć" — prof. Isaacs (Londyn); „Okresy w historji współczesnej literatury angielskiej" — prof. Cazamian (Paryż); „Biedermeier" — prof. Walzel (Bonn); „Okresy romantyzmu węgierskiego" — prof. M. L. Müller (Budapeszt); „Nowe etapy poezji francuskiej" — prof. Marceli Raymond (Bazylea).

Obrady Kongresu amsterdamskiego nie doprowadziły do jakichś nieodpartych wniosków ostatecznych. Cel tego zjazdu międzynarodowego był zresztą inny. Szło o ożywienie myśli w dziedzinie historji literatury i rozszerzenie indywidualnych poglądów, nie zaś o ustalenie pewnego stanu statycznego.

Podział literatur współczesnych na okresy narzuca się nieuchronnie w praktyce, zwłaszcza zaś — przy nauczaniu. Jednakże sprawa ta napotyka na poważne trudności z chwilą, gdy chce się oprzeć podział na podstawie rozumowej, i ustalić okresy, których sztuczność nie byłaby wciąż obalana przez fakty. O ile wielkie epoki, jak renesans, klasycyzm, romantyzm odcinają się dość wyraźnie, inne sprecyzować jest rzeczą dość trudną. W jednej i tej samej epoce współistnieją, w różnych środowiskach i w różnych rodzajach literackich, rysy częstokroć sprzeczne. We Francji Kartezjusz, Wolter i Scarron pisali jednocześnie, poezja symboliczna i dekadentyzm zbiegają się z rozkwitem powieści naturalistycznej, w Anglji — Tennyson, Macaulay i Dickens są to pisarze współcześni sobie.

Podział na okresy opiera się już to na kolejnem pierwszeństwie pewnych warstw społecznych, jak — w średniowieczu, już to przyjmuje się za kryterjum idee dominujące danej epoki — filozoficzne, społeczne, moralne, polityczne. Raz się staje na stanowisku czystej estetyki, to znów — na gruncie związków sztuki ze starożytnością lub innemi źródłami obcemi, z moralnością, utylitaryzmem społecznym i t. p. W ten sposób rozróżnia się odrodzenie poetyckie w w. XIV, częściowo romantyzm, realizm w powieści, poezję współczesną. Różne koncepcje możliwego podziału na okresy zazębiają się wzajemnie.

Istnieją jednakże pewne specyficzne „klimaty", udzielające niektórym epokom charakterystycznych rysów bądź literackich, bądź artystycznych. Tak było, między innemi, we Francji (klasycyzm epoki Ludwika XIV, styl Ludwika XVI, duch romantyzmu), w Niemczech i Austrji (barok lub Biedermeier), w Anglji (epoka wiktorjańska). Wiele elementów wnosi do tych obrazów dziedzina sztuki.

Więcej niż same okresy ważą tu rozmaite prądy, nieraz ukryte, nieraz ujawniające się, już to nikłe, już to gwałtowne. Historja tych prądów, narodowych i międzynarodowych, stanowi właśnie historję literatury. T. J.

SZKOŁY NOWOJORSKIE, JAKO OŚRODKI ŻYCIA KULTURALNEGO.

W New York City projektowane jest stworzenie t. zw. „community centers", dzielnicowych ośrodków życia umysłowego, któremi mają być szkoły w godzinach popo-

 łudniowych, od trzeciej do dziesiątej. Szkoły te będą funkcjonowały pod kierunkiem specjalnego dyrektora, jako miejsca wywczasów, w celu udostępnienia ludności produkcyj dramatycznych, wokalnych i t. p. Będzie też utworzonych pięć komitetów, a mianowicie: zdrowia, nauki obywatelskiej, kształcenia rodziców, poradnictwa i uspołecznienia młodzieży, których działalność ma zaspokoić całokształt potrzeb kulturalnych dorosłej ludności wielkomiejskiej. T. J.

STAN SZKOLNICTWA POLSKIEGO W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

T. zw. szkolnictwo polskie w Stanach Zjednoczonych nie jest szkolnictwem polskiem w ścisłem tego słowa znaczeniu, gdyż posiada język nauczania angielski, co wpływa niewątpliwie na amerykanizację młodego pokolenia. Jednakże uwzględnienie języka polskiego i historji Polski oraz pełnienie służby nauczycielskiej w tych szkołach przez osoby narodowości polskiej, a przynajmniej pochodzenia polskiego, stwarzają możność nauczenia się przez dziatwę i młodzież polską języka ojczystego i najważniejszych wiadomości o Polsce.

Zanim przystąpimy do zobrazowania stanu liczbowego omawianego szkolnictwa wspomnimy o przedszkolach. Są to prawie wyłącznie sierocińce utrzymywane przez zakony Felicjanek, Bernardynek i Nazaretanek. Ilość ich wynosi:

Stan	Illinois	— zakładów	1,	wychowawczyń	51,	dzieci	681,
„	Pennsylvania	„	4,	„	48,	„	650,
„	New-York	„	2,	„	45,	„	611,
„	Wisconsin	„	3,	„	51,	„	486,
„	Michigan	„	2,	„	20,	„	184,
„	Connecticut	„	1,	„	10,	„	97,
„	Massachusets	„	1,	„	8,	„	45,
		Ogółem zakładów	14,	wychowawczyń	233,	dzieci	2,754.

Pozatem istnieje jedna świecka ochronka w Brooklyn (New-York).

W zakresie szkolnictwa powszechnego należy wyróżnić: szkolnictwo parafjalne rzymsko-katolickie, szkolnictwo dokształcające, szkoły przy parafjach kościoła narodowego i szkoły przy parafjach baptystów, metodystów i t. d.

Szkoły parafjalne są szkołami ośmioletniemi o programie odpowiadającym szkołom powszechnym amerykańskim; liczba godzin nauczania wynosi od 26 do 30 tygodniowo. Szkoły te są utrzymywane przez parafje rzymsko-katolickie bez subsydjów ze strony rządu lub samorządów; opłaty wynoszą 50 do 75 centów miesięcznie; szkoły mieszczą się w bardzo pięknych gmachach, wyposażonych we wszelkie pomoce naukowe. Personel nauczycielski stanowią siostry zakonnice Felicjanki, Nazaretanki i t. d., posiadające wymagane przez władze amerykańskie kwalifikacje dla nauczycieli szkół publicznych, nie mające jednak przez długi pobyt w Ameryce dostatecznego kontaktu z kulturą polską. Językiem wykładowym, jak we wszystkich następnie omawianych szkołach, jest język angielski; przedmiotami polskiemi są język polski i historja Polski, nauczane w 4 do 5 godzinach tygodniowo; pozatem bywa wykładana religja bądź tylko w języku polskim, bądź w polskim i angielskim. Jako podręczniki używane są książki wydane w Stanach Zjednoczonych, bądź dawniejsze Spółki Wydawniczej Chicagoskiej (elementarz, gramatyka, czytanki w kilku tomach i historja Polski) bądź lepsze nowe, wydane przez Zgromadzenie Sióstr Felicjanek, obejmujące elementarz i gramatykę w 3 częściach

oraz podręczniki do historji Polski i nauki o Polsce współczesnej. Ilość tych szkół, nauczycielek i uczniów przedstawia się jak następuje:

Stan	Illinois	szkół	71,	nauczycielek	1060,	uczniów	59.869
„	Michigan	„	56	„	619	„	42.641
„	Pennsylvania	„	106	„	777	„	42.326
„	New - York	„	71	„	675	„	40.844
„	New-Jersey	„	28	„	306	„	21.445
„	Wisconsin	„	61	„	440	„	20.216
„	Ohio	„	34	„	306	„	18.628
„	Massachusets	„	22	„	240	„	13.254
„	Indiana	„	26	„	234	„	11.561
„	Connecticut	„	12	„	131	„	9.348
„	Maryland	„	6	„	66	„	4.003
„	Minnesota	„	15	„	98	„	2.921
„	Texas	„	18	„	73	„	2.406
„	Nebraska	„	15	„	63	„	2.270
„	Missouri	„	8	„	39	„	1.822
„	Delaware	„	2	„	18	„	1.343
„	Kansas	„	5	„	35	„	1.117
„	West Virginia	„	4	„	20	„	996
„	Lousiana	„	1	„	23	„	856
„	Rhode Island	„	2	„	18	„	733
„	Colorado	„	2	„	21	„	603
„	Vermont	„	1	„	6	„	396
„	New Hampshire	„	1	„	6	„	332
„	Arkansas	„	2	„	6	„	206
„	Washington	„	1	„	6	„	104
	Ogółem	szkół	570,	nauczycielek	5.286,	uczniów	300.240

Drugim typem są szkoły dokształcające, których nazwa nie oznacza w tym wypadku szkół dla młodzieży poza wiekiem obowiązku szkolnego, ale szkoły dokształcające w zakresie języka polskiego dzieci, które uczęszczają do amerykańskich publicznych szkół powszechnych. Nauka ta odbywa się w wymiarze 3—4 godzin tygodniowo; jako książki szkolne są używane elementarz Falskiego, wypisy Mikulskiego, gramatyka Szobera, podręczniki historji Polski Kisielewskiej, „Polska Współczesna" Pawłowskiego i Bystronia. Szkoły te są utrzymywane przez miejscowe stowarzyszenia (Rady Szkolne) pod patronatem organizacyj naczelnych, głównie Związku Narodowego Polskiego (Wydział Oświaty); corocznie odbywają się zjazdy delegatów Rad Szkolnych. Za naukę pobierana jest opłata miesięczna w wysokości od 50 centów do 1 dolara za dziecko. Obraz ilościowy szkół dokształcających wygląda jak następuje:

stan	Pennsylvania	szkół	59	nauczycieli	60	uczniów	4.386
„	New - York	„	36	„	30	„	2.873
„	Ohio	„	38	„	32	„	2.758
„	Illinois	„	30	„	32	„	2.433
„	Massachusets	„	24	„	20	„	2.146
„	New Jersey	„	21	„	19	„	1.890
„	Michigan	„	15	„	14	„	1.352
„	Connecticut	„	9	„	11	„	903
„	Wisconsin	„	7	„	6	„	602

„ West Virginia	„	6	„	6	„	412
„ Washington	„	8	„	7	„	361
„ Rhode Island	„	5	„	5	„	286
„ Maryland	„	4	„	3	„	203
„ California	„	3	„	3	„	167
„ Minnesota	„	3	„	3	„	116
„ Indiana	„	3	„	3	„	112
„ Texas	„	2	„	2	„	107
„ New Hampshire	„	3	„	3	„	104
„ Oregon	„	2	„	2	„	87
„ Florida	„	2	„	2	„	85
„ Nebraska	„	1	„	1	„	41
Ogółem	szkół	283,	nauczycieli	262,	uczniów	21.424

Szkoły utrzymywane przez parafje kościoła narodowego, jak również przez metodystów, baptystów i t. p. są podobne swą organizacją do wymienionych wyżej szkół dokształcających z tą różnicą, że oprócz nauki języka polskiego uwzględniają naukę religji odpowiedniego wyznania. Szkoły te używają podręczników takich samych jak szkoły dokształcające z wyjątkiem elementarza w zakładach kościoła narodowego, w których wprowadzony jest elementarz opracowany przez Spójnię Kościoła Narodowego.

Stan ilościowy szkół kościoła narodowego przedstawia się jak następuje:

Stan	Pennsylvania	—	31
„	New York	—	12
„	Massachusets	—	8
„	Connecticut	—	7
„	New Jersey	—	6
„	Rhode Island	—	2
„	Maryland	—	1
Razem		szkół	67

Ilość uczniów wynosi w tych szkołach około 6.000.

Szkół przy parafjach różnych sekt istnieje 7: metodystów 3 (2 w stanie New York i 1 w Michigan), baptystów 2 (1 w stanie Wisconsin i 1 w Ohio), po 1 prezbiterjan i protestantów w stanie Maryland.

Szkolnictwo średnie dzieli się na niższego stopnia (high schools) i wyższego stopnia (colleges).

W zakresie high schools należy wyodrębnić prywatne utrzymywane przeważnie przez zakony z wyjątkiem zakładu w Cambridge Springs, prowadzonego przez Związek Narodowy Polski oraz high schools amerykańskie z nauką języka polskiego; pod względem programowym niema między niemi zasadniczej różnicy, ponieważ i tu i tam językiem wykładowym jest język angielski, a na przedmioty polskie (język i literatura polska, historja Polski) poświęca się 4 do 5 godzin tygodniowo. Jako książki szkolne służą wypisy Reitera, podręczniki do literatury Wojciechowskiego, do historji Polski Geberta, a w szkołach prywatnych również wypisy Gallego albo Majkowskiego i podręcznik historji Mościckiego.

Stan liczbowy prywatnych high schools przedstawia się następująco:

Stan	Męskich szkół	Męskich uczniów	Żeńskich szkół	Żeńskich uczniów	Koedukacyjnych szkół	Koedukacyjnych uczniów	Razem szkół	Razem uczniów
Illinois	2	605	4	462	—	—	6	1.067
Michigan	1	260	1	195	10	557	12	1.012
Pennsylvania	2	295	3	195	2	134	7	624
New York	1	143	1	151	2	154	4	468
New Jersey	1	160	1	95	—	—	2	235
Wisconsin	1	158	1	49	1	12	3	219
Connecticut	—	—	—	—	2	175	2	175
Ohio	—	—	1	69	—	—	1	69
Nebraska	—	—	—	—	2	49	2	49
Razem	8	1.621	12	1.196	19	1.101	39	3.918

Stan liczbowy high schools publicznych, w których jest prowadzona nauka języka polskiego jako przedmiotu przedstawia się tak:

Stan	Illinois	— szkół	6	uczniów	759
„	Wisconsin	„	8	„	756
„	Michigan	„	4	„	720
„	New York	„	3	„	146
„	Minnesota	„	1	„	52
„	Pensylvania	„	1	„	49
„	Ohio	„	1	„	38
„	Massachusets	„	1	„	31
	Razem	szkół	25	uczniów	2.551

Szkoły średnie wyższego typu (colleges) istnieją w Stanach:

Michigan	— 1	uczniów	202
Pennsylwania	— 2	„	52
Illinois	— 1	„	40
Kansas	— 1	„	30
New York	— 1	„	10
Razem	szkół 6	uczniów	334

Do kategorji szkół średnich należy pozatem zaliczyć seminarja nauczycielskie dla sióstr zakonnych w liczbie 3 (brak danych co do ilości słuchaczek) oraz seminarja duchowne w liczbie 7, liczące 182 słuchaczów.

Szkolnictwo zawodowe reprezentuje jedna szkoła techniczna w Cambridge Springs (Pennsylwania) prowadzona przez Związek Narodowy Polski i licząca 68 uczniów.

Dla uzupełnienia obrazu należy jeszcze wspomnieć o lektoratach języka polskiego na uniwersytetach amerykańskich. Istnieje ich ogółem 12, z czego 3 wchodzą w skład lektoratów języków słowiańskich, pozostałe są lektoratami wyłącznie języka polskiego. Razem około 360 słuchaczów korzystało z nauki języka polskiego.

Jeżeli teraz chcemy podsumować liczbowy stan nauczania polskiego w Stanach Zjednoczonych, to widzimy, że istnieje tam według danych z 1934/35 roku 1.034 zakładów szkolnych wszelkiego typu uwzględniających naukę języka polskiego, z której korzysta 337.821 uczniów. Dane ogólne z roku 1935/36 notują wzrost liczby uczniów do około 341.000.

 Największe skupienia szkół istnieją w następujących stanach:

Illinois	szkół	118	uczniów	64.849
Pennsylwania	„	211	„	50.945
Michigan	„	93	„	46.111
New York	„	133	„	46.032
New Jersey	„	57	„	23.810
Winconsin	„	85	„	22.279
Ohio	„	74	„	21.493
Massachusets	„	56	„	16.196
Indiana	„	29	„	11.673
Connecticut	„	31	„	11.153

Obszar ten obejmujący północno-wschodnią część Stanów Zjednoczonych liczy 86 procent szkół i 93 procent uczniów.

Jak widzimy z powyższego zobrazowania stan t. zw. szkolnictwa polskiego w Stanach Zjednoczonych przedstawia się pod względem ilościowym dość poważnie. Trzeba jednak podkreślić, że jest to szkolnictwo nie z polskim, a z angielskim językiem nauczania, uwzględniające tylko język polski i historję Polski jako przedmioty. Jest to więc raczej nauczanie języka polskiego, niż szkolnictwo polskie.

E. Z.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

ZAGADNIENIA OŚWIATY POZASZKOLNEJ W CZASOPISMACH POLSKICH.

Należy podkreślić, że oświata pozaszkolna była pierwszą zwiastunką zrozumienia potrzeb wsi. Dziś kiedy ten problem t. j. wieś zaczyna być doceniany w całokształtcie życia ekonomiczno-społecznego, oświata pozaszkolna stara się poznać coraz głębiej teren swej działalności, aby jej wysiłki i dokonania były celowe, bo inaczej płytki osad rzekomego podniesienia kulturalnego zostanie zniweczony. Trzeba dobrze znać potrzeby środowiska, aby móc skutecznie i trwale na nie oddziaływać. Oświatowcy dawno to zrozumieli, ale łatwiej jest coś zrozumieć, niż przeprowadzić. Otóż w sposób niezmiernie trafny i z talentem literackim pisze o tych sprawach w marcowym numerze „Pracy Oświatowej" A. Suski, w artykule: „Plamy na świetle". Autor, dziecko wsi, w sposób przekonywujący mówi o tem wszystkiem, co nie pozwala chłopu polskiemu uczynić starań oświaty pozaszkolnej dla wsi czemś żywem, koniecznem i nieodzownem. Przeludnienie wsi i jej bieda, bodajże, iż w Polsce ponad miarę kryzysu, tępota i nieufność chłopów wobec malowanych przez prelegentów obrazów lepszej przyszłości, to rysy charakterystyczne: „Ludzie dziś wiedzą, nawet i ci najciemniejsi, że koniecznie trzeba zmądrzeć. Wszystkim już bieda dogryzła do żywego mięsa. Dlatego rozglądają się wokoło za jakiem lekarstwem, radą, coby przyniosła ulgę. *Rady tej jednak tak mało znajdują*" (podkreślenie recenzentki). Dlaczego? — pyta czytelnik, który wie, ile wysiłków i przemyślanej troski idzie w pracy oświatowej na wieś. Autor odpowiada: „Przychodzą tutaj panowie z całym koszykiem prawd. Żywe i martwe, stare i nowe do wyboru. Chłopi słuchają... Słuchają, ale nie wierzą. Trudno przepatrzeć drogi, jakiemi idzie ich słowo, zanim dotrze do ucha prostego człowieka. Oni mówią, zdzierają gardła i płuca, a każdy z tych, co słuchają, chwyta jeno pospolitość, to, co pragnie usłyszeć, resztę zatapia niezrozumienie i tępa nieufność". Są jednak i inne przyczyny nieoddźwięknięcia gromady chłopskiej na trud oświatowy: „Zdarzy się, że przyjdzie ktoś z miasta i zacznie opowiadać o wzorowych gnojowniach i stosowaniu kompostu przy uprawie buraków. Będzie mówił dużo i uczenie. Zrazu ta to ludzie pochwytają jedno i drugie, ale potem się i zmęczą i już do końca siedzą, słuchający wywodów owego pana tak, jak się słucha dzwonienia gradu o blaszany dach chałupy. *Pokazuje się, że zadużo tego było jak na jeden raz*" (podkreślenie recenzentki). A nade wszystkiem dominuje nieufność i bieda. Autor z punktu rozmyślań chłopa analizuje i chór i teatr. A czytelnictwo? — „Jeszcze całe szczęście, jak jest jaka ciekawa książka do czytania... Trafi się książka, że z niej wyczytasz i o chorobach bydła i o obchodzeniu się z ziemią, ale nie każdy ją zrozumie. Do tego trzeba głowy. Można czasem i zgrzeszyć: pomyśleć sobie, że oni, ci panowie naumyślnie książki tak układają, ażeby ich prosty człowiek nie zrozumiał". Jest to bardzo wymownie powiedziane. W zakończeniu autor zaznacza, że młodzi są inni: „Garną się do świata i dla majątku i dla nasycenia głodu myśli. I oni niechybnie będą inni, a z nimi nasza wieś... byle panowie nie wstydzili się być ludźmi prostymi." Redakcja umieściła ten artykuł zaznaczywszy, że jest to próbka „odbicia zabiegów oświatowych w zwierciedle terenu" i że oczekuje dyskusji i ech dla skontrolowania słuszności wypowiedzianych przez Suskiego twierdzeń. Jeżeli nad artykułem należy się dłużej zastanowić, to dlatego, że on właśnie podaje niemal wszystkie przyczyny niepowodzeń poczynań oświatowych na wsi; te przyczyny, które oświatowcy sami mogą usunąć. Artykuł w tym sensie jest niemal instruktorski. W tem leży jego sens i jego doniosłość. Nie wszystkie przyczyny

 mogą działać łącznie w jakiejś miejscowości, również nie o wszystkich mógł Suski napisać, ale to o czem pisał jest istotne i dotyczy braków istniejących. Dla problemu wsi „Plamy na świetle" jest bardzo ważnem oświetleniem spraw oświaty pozaszkolnej.

Pozatem zagadnienie wsi nie było specjalnie omawiane w poszczególnych czasopismach. Natomiast organ T. S. L-u: „P r z e w o d n i k O ś w i a t o w y" zamieszcza drukiem instrukcję „Konkursu opisu". Jest to instrukcja szczegółowa, bardzo plastyczna i rzeczowa, gdzie oświata pozaszkolna ma również swoje miejsce. Jest niezmiernie interesującą rzeczą, jakie odpowiedzi nadeśle wieś o sobie.

Tygodnik dla wsi, wydawany przez T. S. L. „N a s z a P r a c a" rozwija się pod względem doboru treści artykułów coraz bardziej. Są one pisane językiem prostym, dostępnym, nie narzekałby na nie Suski. Parę tytułów może zaświadczyć o wytycznych, jakie sobie redakcja stawia: „Kultura ludu wiejskiego" W. Dajczaka (Nr. 5), „Jak poprawić gospodarkę wiejską" W. Justa, „Spółdzielnie zdrowia" M. Cieglewicza. Nr. 6 zawiera artykuł na bardzo aktualny temat: „Gospodarstwa karłowate" W. Justa; „Chłopi warstwa kulturalnie twórcza" K., „O gminach zbiorowych", „Sprawy żydowskie i ukraińskie", „Niepokojące redukcje w budżecie oświaty pozaszkolnej" i t. p. Jak widać poruszane są sprawy żywotne i istotne dla wsi. Sądząc z dotychczasowego rozwoju pisma (ciekawe, jak przedstawia się sprawa ilości prenumeratorów), należy się spodziewać po niem, że interesująco się rozwinie, a tem samem tam gdzie dotrze, zrobi swoje.

Naogół artykuły w ubiegłym miesiącu były poświęcane sprawom ogólnym, programowo-metodycznym. I tak np. Nr. 2 „P r z e w o d n i k a S p o ł e c z n e g o" przynosi artykuł M. Sternickiej: „Jakie wartości powinien zawierać program katolickiej pracy oświatowej". Programem nazywa autorka „zbiór wartości, w których ma uczestniczyć wychowanek celem realizowania postawionych pracy naszej zadań". Jest to definicja o tyle wygodna, że uzależnia program od celu pracy. Celem tej pracy, najogólniej pojętym przez autorkę, jest przygotowanie dzielnych jednostek do wypełniania ich obowiązków. Mimo ogólnikowości, znowu ta sama elastyczność definicji pozwoli inteligentnemu oświatowcowi wyciągnąć odpowiednie wskazówki. Aby program był celowy, przedewszystkiem, zdaniem autorki, należy poznać sytuację społeczną wychowanków, a potem ich samych. Przechodząc do innych spraw Sternicka podkreśla, że w dotychczasowej oświatowej pracy katolickiej panował niebezpieczny dualizm pomiędzy niektóremi dziedzinami kultury a religją. Autorka uważa to za złe. Naświetlenie zagadnień ma zostać katolickie, ale nie przesłaniając stosunku poznawczego. Zresztą autorka pisze: „Nie należy zapominać, że ocena jest tylko jednym z ogniw pracy oświatowej, mogącym nastąpić dopiero po uprzedniem, dokładnem poznaniu rzeczywistości". Potem Sternicka przechodzi do omówienia podstaw układania programu, gdzie kładzie nacisk na planowość i różnorodność materjału bez przeładowania. „Przewodnik Społeczny" zapowiada szereg artykułów z tej dziedziny. W omawianym numerze „Przewodnika" znajduje się artykuł L. Borysówny: „Tok imprezy oświatowej". Na wstępie autorka zaznacza, że przyjmuje definicję „toku" daną przez Nawroczyńskiego (tok — jest to porządek poszczególnych czynników lekcji), podkreślając czemu mówi o imprezie, a nie o lekcji. Działalność oświatowa rozporządza wielu formami pracy: lekcja, odczyt, dyskusja, wycieczka, zwiedzanie i t. p. Dlatego autorka bierze słowo o zakresie szerszym. W rozważaniach swych idzie za Devey'em, starając się usystematyzować pewne rzeczy i zmodyfikować. Za naczelną zasadę toku uważa, idąc śladem oświaty belgijskiej: observer, juger, agir.

Zadania pogłębienia wartości wychowawczych oświaty porusza F. Popławski w artykule: „O pogłębienie wychowawcze pracy oświatowej" (Nr. 2. „O ś w i a t y P o z a s z k o l n e j"). Aby usunąć źródła niedostatecznego oddziaływania wychowawczego, trzeba rozumieć jakie one są: 1) niezrozumienie pracy oświatowej i jej zadań; 2) niewłaściwe ujmowanie źródeł trudności. „Praca oświatowa — mówi autor — o tyle tylko osiąga swój cel, o ile pozostawia wyraźny i trwały ślad w duszach jej uczestników, i o ile wpływa realnie na ich wewnętrzny stosunek do całości świadomego życia ludzkiego".

Warunkami osiągnięcia tego celu są: 1) zainteresowanie się pracownika swą pracą, 2) dokładne i wszechstronne poznanie środowiska, 3) poznanie uczestników i ich potrzeb kulturalnych, 4) wszechstronny i równomierny dobór elementów treściowych pracy, 5) uaktywnienie słuchaczy. Do tego, zdaniem autora dąży się w pracy oświatowej w Wielkopolsce i na Pomorzu. Pracownik pozostaje w cieniu, jest niejako inspiratorem.

Zagadnienie wychowawcze dużej doniosłości omawia również w Nr. 3. „Pracy Oświatowej" M. Siemieński: „Wychowanie przez czyn w pracy oświatowej". W związku z zagadnieniem wychowania obywatelskiego w oświacie pozaszkolnej, autor analizuje tę metodę, która zdaniem jego jest istotnie celowa, a którą w przeciwieństwie do najczęściej stosowanej — werbalnej — nazywa wychowaniem przez czyn. Obudzenie świadomości obowiązku, to dopiero pierwszy krok na drodze do wychowania obywatelskiego. „Podejmowanie wszelkich prac, zmierzających do faktycznego podniesienia kultury materjalnej i duchowej środowiska, prowadzi prostą drogą do zrealizowania równocześnie tego lub innego konkretnego celu pracy oświatowej". Zespołowe zaś wykonywanie tych prac daje niezależnie od wyniku zewnętrznego pracy wszystkie pozytywne wartości, tkwiące we wspólnym i solidarnym wysiłku: rozumienie jego sensu i stwierdzenie widocznych i realnych wysiłków współpracy zbiorowej".

Ciekawym chwytem wychowawczym są wzajemne odwiedziny świetlic, o czem w omawianym numerze „Oświaty Pozaszkolnej" pisze T. Lubicz-Majewski w artykule: „Sąsiedzkie odwiedziny świetlicy".

Bardzo ciekawy i obfity jest w „Oświacie Pozaszkolnej" dział „Z doświadczeń terenu", obejmujący ruch i bibljoteczny i teatralny i uniwersytetów powszechnych. Specjalnie interesujące jest sprawozdanie przez C. W.: „Odwiedziny u naszych rodaków w Niemczech" i W. Kochańskiego: „Oświatowy Teatr Objazdowy w Chojnicach". Pozatem oświatowcy poznańscy postawili sobie za zadanie zbieranie pieśni i obrzędów miejscowych. Jak widać nawet z omawiania tego numeru „O. P." praca jest prowadzona żywo, z dążeniem do pogłębiania i różniczkowania form pracy.

„Praca Oświatowa" zawiera niezmiernie interesujące sprawozdania z oświaty pozaszkolnej zagranicą, z czem dobrzeby było zaznajomić się bezpośrednio.

„Drogowskazy" regjonalne pismo województwa białostockiego — szuka dotychczas swojej drogi. Nie zorganizowało się wewnętrznie, skutkiem czego jego „oblicze" nie jest jeszcze skrystalizowane. Jak można jednak przypuszczać na podstawie ostatniego numeru, mimo dużych trudności pismo znajdzie i swych prenumeratorów i co najważniejsze autorów. Wtedy o piśmie tem będzie można coś więcej powiedzieć.

W marcu ukazało się jeszcze jedno pismo oświaty pozaszkolnej, mianowicie: „Biuletyn Oświatowo-Propagandowy Korpusu Ochrony Pogranicza", na prawach rękopisu. Pismo jest wyrazem pogłębiania się metod i fachowości pracowników oświatowych w K. O. P-ie oraz rozrastania samej pracy. Artykuł wstępny F. Jamka-Koperskiego: „Zadania pracy kulturalno-oświatowej w K. O. P." mówi o zamierzeniach w tej dziedzinie oświaty. Bardzo również interesującym przez swój stosunek do człowieka jest art. A. Ol.: „Żywy człowiek K. O. P., jako czynnik społeczny na pograniczu". Z punktu widzenia metodycznego warto zaznajomić się z art. L. Ordyńca: „Na marginesie wileńskiego kursu instruktorów oświaty K. O. P.". Są to uwagi o kształceniu instruktorów oświaty z powodu kursu, jaki odbył się w K. O. P. w Wilnie w zeszłym roku na jesieni: „...był tam kurs, odprawa, prace piśmienne, oraz zupełnie coś nowego, mianowicie zespołowe zwiedzenie terenu pracy instruktorów oświaty i konferencja. Zjazd ten był więc połączeniem aż pięciu form szkolenia, a każda z nich była zastosowana bez uszczerbku dla innych". Pozatem, zaznacza autor: „Kurs był prowadzony metodą samokształcenia samych instruktorów jako prelegentów pod kierunkiem specjalistów w zakresie tych zagadnień, które już w ogólnym zarysie instruktorzy poznali". Tematy wyznaczono na 3 miesiące przed rozpoczęciem kursu. Były trzy działy tematów: 1. Oświata wśród żołnierzy, 2. Praca społeczno-oświatowa wśród ludności pogranicza.

3. Propaganda. Za specjalnie pożyteczne uważa autor odbycie konferencji instruktorów K.O.P. z przedstawicielami W.R. i O.P. Bardzo żywotną kwestję zarówno dla wojska jak i dla K. O. P. porusza artykuł A. Lipkowskiego. „Podoficer jako współpracownik instruktora oświaty". L. Pągowski omawia sprawy wychowawcze, związane z teatrem żołnierskim", w artykule: „Jakim powinien być teatr żołnierski". Kronika p. t.: „Z prac dokonanych", „Na warsztacie", „Z instytucyj oświatowych", „Z wydawnictw" i t. p. dopełnia żywej i różnorodnej całości.

Sprawy rodziny i młodzieży poruszyły specjalnie dwa pisma. „Spółdzielczość Pracy" (Nr. 1) przynosi W. Bagińskiego artykuł: „Opieka nad byłymi uczestnikami obozów pracy" (Niemcy). Po końcu służby pracy młodzież znowu oddana jest na pastwę bezrobocia. W dużym skrócie autor przedstawia, jak te sprawy rozwiązała Austrja, ale połowicznie, i przechodzi do Niemiec, których posunięcia w tej kwestji szczegółowo analizuje. Co obozy pracy dają młodzieży? Jedyne wartości, jakie posiada młodzież, która wyszła z obozów pracy — to doświadczenie wspólnej pracy dla dobra ogólnego, przeżycie wspólnoty koleżeńskiej i pozytywne nastawienie umysłu. Ale wszystkie te wartości łatwo może stracić. Aby temu zapobiec Niemcy utworzyły Arbeitsdank — organizację, której celem jest: 1) utrzymanie żywej tradycji służby pracy i pomnażanie dóbr dochodowych, 2) opieka moralna i materjalna — ułatwienie wejścia do odpowiednich zawodów i życia gospodarczego. W tym celu Arbeitsdank organizuje byłych uczestników w koła lokalne. Tylko ten może zostać członkiem, kto przeszedł normalnie Arbeitsdienst. Członkowie płacą od 20 do 50 gr. miesięcznie. Składki te stanowią $^1/_5$ całego funduszu organizacji. Arbeitsdank jest od służby pracy zupełnie niezależny, choć jest wspólny kierownik obu tych instytucyj — podsekretarz stanu w ministerstwie spraw wewnętrznych. Opieka materjalna nad młodzieżą ma dwie formy: 1) pomoc materjalną, 2) t. zw. opiekę zawodową. Pierwsza pochodzi z funduszu koleżeńskiego, najczęściej w formie zasiłków i pomocy w chorobie; Arbeitsdank pozatem posiada własne domy wypoczynkowe i wszedł w porozumienie z Kasą Chorych. Pomoc zawodowa polega zaś na szkoleniu zawodowem, bo około 50 procent uczestników obozu pracy to niewykwalifikowani robotnicy, reszta jest niedouczona lub zapomniała swego fachu. Poza szkoleniem stosowane jest przesiedlanie na wieś i popieranie osadnictwa. Arbeitsdank daje osadnikom małe kredyty. Ponieważ organizacja ta istnieje dopiero rok, niema dokładnych danych statystycznych, w każdym razie na Arbeitsdank wydano półtora miljona marek. Arbeitsdank wprowadził specjalne książeczki oszczędnościowe, aby umożliwić młodzieży dojście do celu. Wkłady są od 50 fen. Od oszczędności uzależnione jest otrzymanie kredytu.

Sprawę rodziny porusza w Nr. 3 „Przeglądu Katolickiego" Z. Iwaszkiewiczowa w artykule: „Rola ojca i matki w środowisku robotniczem", na podstawie 1.000 odpowiedzi na ankietę, którą przeprowadzono parę lat temu w Warszawie wśród słuchaczy uczelń oświaty pozaszkolnej Mag. m. st. Warszawy. W tym numerze autorka zajmuje się wpływem rodziców na dzieci. Niektóre odpowiedzi są istotnie bardzo charakterystyczne. „Rodzice są zarówno główną podwaliną dla dzieci i dla państwa, czyli narodu. Nie rząd wychowuje obywateli, tylko rodzice, a obywatele wychowują rząd". Inna odpowiedź: „Celem i zadaniem matki jest utrzymać całą rodzinę w gromadzie". Ktoś znowu pisze: „Matka uczyła mnie kochać, a ojciec myśleć rozumnie". Wiele ankiet podkreśla bohaterstwo matki i dobroć ojców.

Sprawa budżetu oświaty pozaszkolnej okrojonego o $^2/_3$ i z tem związane istnienie instruktorów oświaty pozaszkolnej znalazły poza „Pracą Oświatową" Nr. 3: „Zlikwidować czy utrzymać" przez F. M. niewielu obrońców. Właściwie tylko w okręgu lwowskim prasa wzięła w obronę zagrożony dział pracy oświatowej. Artykuły na ten temat umieściły następujące pisma: „Głos Polski" — regjonalny tygodnik, wychodzący w Tarnopolu (Nr. 6), „Wiek Nowy" z dnia 6 lutego w artykule: „Oświacie i pracy instruktorów oświatowych", omawiana już „Nasza Praca"

w Nr. 6; „Reduta — Tydzień Polski" wydawany we Lwowie w Nr. 6. Gdyby wszędzie bodaj tylko w tym stopniu oświatowcy oddziałali na prasę co tam, obywatele więcej wiedzieliby o tej niezbędnej w nowocześnie pojętem państwie placówce. W Warszawie B. Suchodolski w „Pionie" (Nr. 7) pisał o „Drogach oświaty" i o „Trudnościach szkoły" wogóle. Niestety oświata pozaszkolna niema jeszcze swojej prasy, t. j. nie fachowej, ale tej ogólnej, na którą w chwilach ważnych mogłaby liczyć, jako na rozumnego sprzymierzeńca. Prawdopodobnie jest to wina samych oświatowców. Należałoby to jaknajszybciej zmienić. Jest to koniecznym nakazem życia.

I. Borkowska-Nelkenowa.

KRYTYKA PROJEKTU ANGIELSKIEJ USTAWY O PRZEDŁUŻENIU OBOWIĄZKU SZKOLNEGO.

Projekt nowej ustawy o wychowaniu spotkał się w Anglji z ostrą opozycją zarówno czynników wychowawczych, jak i sfer pracujących. Chodzi o prawo, dotyczące podniesienia wieku szkolnego do lat 15, i o wyjątki od tego prawa dla młodzieży pracującej. Związek Komitetów Wychowawczych Anglji, Walji i Północnej Irlandji zwołał 10 lutego b. r. specjalne posiedzenie delegatów w tej sprawie, by wypowiedzieć się przed drugiem czytaniem projektu ustawy w Parlamencie, które odbyło się 13 lutego. Po uchwaleniu rezolucji, stwierdzającej życzliwy stosunek Związku do nowego programu wychowania i gotowość współpracy z Ministerstwem Oświaty, otwarto dyskusję nad wyjątkami od ustawy.

Przypomniano broszurę Ministerstwa Oświaty, wydaną w 1928 r. p. t. „Nowe drogi wychowania", która stwierdziła konieczność kierowania oświaty „wszerz", nietylko na dzieci szczególnie uzdolnione. Na spełnienie tych nadziei napróżno czekano. Ustawa o podniesieniu wieku szkolnego do lat 15-tu jest poważnym krokiem naprzód, pod warunkiem zastosowania jej w całej pełni. W obecnem brzmieniu projekt ustawy przewiduje zwalnianie od obowiązku szkolnego młodzieży, która otrzymuje „korzystne" zajęcie. Świadectwa zwalniania mają być wydawane przez lokalne władze wychowawcze. Przeciw tym wyjątkom wysunięto cały szereg motywów.

Ustawę należy rozpatrywać z punktu widzenia dobra dzieci i z punktu widzenia kosztów administracyjnych. Jeśli chodzi o dobro dzieci, „korzystność" zajęcia nie jest jasno sformułowana, ani pod względem ilości godzin pracy, charakteru jej i płacy, ani pod względem dalszych możliwości wychowawczych dla młodzieży. Prawo to będzie więc rozmaicie interpretowane przez różne władze, które mają wydawać świadectwa zwolnienia ze szkoły. Ważne jest zagadnienie, co się stanie z młodzieżą, która po krótkim okresie pracy traci zajęcie. Chłopiec lub dziewczyna po zetknięciu się z fabryką czy innym warsztatem pracy, niechętnie wraca na ławę szkolną, i wpływ, jaki wywiera na kolegów i na dyscyplinę szkolną musi być ujemny.

Ustawa przewiduje dokształcanie młodzieży pracującej, nic nie mówi jednak, kto ma stworzyć te ośrodki dokształcania: pracodawcy, czy też władze lokalne. Wątpliwe, by pracodawcy chcieli się tem zająć, tworzenie zaś podwójnych ośrodków: najwyższych klas i szkół dokształcających, byłoby zbyt wielkiem obarczeniem dla władz.

Ustawa przewiduje też zwalnianie tych dzieci, których pomoc jest potrzebna w domu. Oznacza to odcięcie drogi do szkoły wszystkim dziewczętom powyżej lat 14-tu, szczególnie na wsi, gdyż która matka będzie wolała wyzbyć się pomocy córki dla jednego roku w szkole. Byłaby to wielka krzywda dla dziewcząt. Jeśli zrobi się wyjątek dla jednego dziecka, wtedy cała pozostała młodzież i ich rodzice będą uważali, że pozostanie w szkole jest dla nich krzywdą, gdy inni zabierają im możliwości pracy.

Z punktu widzenia kosztów, ustawa, o ile wejdzie w życie w obecnem brzmieniu, będzie praktycznie niewykonalną. Projekt ustawy przewiduje budowę szeregu budynków dla pomieszczenia dodatkowego rocznika uczniów; przewiduje kształcenie większej grupy nauczycieli dla tej najwyższej klasy. Z tego też powodu wykonanie ustawy odkłada się

 na 3 lata. Nikt nie potrafi dziś przewidzieć, jaka będzie sytuacja za 3 lata i przy systemie wyjątków niewiadomo, ile dzieci będzie uczęszczać do najwyższej klasy i na jaką ilość uczniów należy się przygotować. W tych miastach, gdzie już podniesiono wiek szkolny, przeciętna ilość wyjątków wynosiła około 90% młodzieży. Rząd oblicza liczbę wyjątków na 50% młodzieży między 14-tym a 15-ym rokiem. Jeśli więc ilość wyjątków może wahać się od 50% do 90%, czyż można powiedzieć, że ustawa spełni swe zadanie? Jeśli władze sporządzą spis dzieci czternastoletnich i na tę ilość przygotują budynki i personel nauczycielski, zaś dzieci te dostaną korzystne zajęcie, co stanie się z personelem i inwestycjami? Jest to metoda w najwyższym stopniu nieekonomiczna, kosztowna i marnotrawna.

Koszta administracyjne zwalniania młodzieży będą ogromne, gdyż potrzebna będzie cała armja urzędników, którzy będą badali „korzystność" zajęcia młodocianych i wydawali świadectwa zwolnienia. Jeśliby pieniądze, przeznaczone na koszta administracyjne „wyjątków" od ustawy, obrócić na stypendja dla dzieci, ustawa mogłaby wejść w życie bez wyjątków.

Dwa lata temu rząd odrzucił projekt ustawy o podniesieniu wieku szkolnego, gdyż biorąc pod uwagę pracę młodocianych ustawa nie dałaby korzyści proporcjonalnych do kosztów jej wprowadzenia w życie. Dzisiejszy rząd, niemal w tym samym składzie, co ówczesny, nie liczy się ze swemi własnemi argumentami z przed 2 lat, potępiającemi wyjątki od ustawy.

Przy głosowaniu nad wnioskiem przeciw obecnemu projektowi, na 460 obecnych delegatów Związku tylko 16-tu opowiedziało się za ustawą, przewidującą wyjątki dla młodzieży pracującej.

Do każdego Członka Parlamentu osobiście wystosowano przed drugiem czytaniem ustawy w Izbie Gmin list następującej treści: „Związek Komitetów Wychowawczych Anglji, Walji i Północnej Irlandji popiera rządowy program wychowania i ofiarowuje swą najdalej idącą współpracę. Uważa jednak, że ustawa o przedłużeniu obowiązku szkolnego powinna być uchwalona b e z ż a d n y c h w y j ą t k ó w, powinna natomiast przewidywać stypendja dla uczniów, którzy nie mogą pozwolić sobie na przedłużenie nauki. Związek motywuje swój wniosek technicznemi trudnościami wprowadzenia ustawy w życie, oraz tem, że stosunkowo mała ilość dzieci będzie mogła skorzystać z ustawy. Związek wyraża nadzieję, że Członkowie Parlamentu wszystkich partyj wypowiedzą się za ustawą b e z w y j ą t k ó w i za stypendjami".

Podobne wnioski uchwaliły: Londyński Komitet Wychowawczy, Egzekutywa Narodowego Związku Nauczycielskiego, Zgromadzenie Związków Zawodowych, Federacja Narodowa Zawodowych Pracowników.

(Education, 7 i 14 Febr. 1936. Londyn). R. M.

UNIWERSYTETY I OGÓLNE WYKSZTAŁCENIE.

Tygodnik angielski „Education" przytacza część referatu profesora uniwersytetu w Leeds, S. Brodetsky'ego, na temat znaczenia uniwersytetu dla życia i kultury narodu. Wielu ludzi uważa uniwersytet za miejsce, gdzie naukowcy żyją w odosobnieniu i uprawiają naukę dla samej nauki, gdzie nagromadza się mozolnie wiedzę, aż tej wiedzy przez szersze uogólnienia nada specjalne znaczenie genjalny uczony w rodzaju Darwina lub Einsteina. Inni pojmują uniwersytet jako instytucję, w której młodzież studjuje — większość dla celów zawodowych, część dla samego wykształcenia. Jeszcze inni uważają, że zadaniem uniwersytetu jest kształcenie przyszłych uczonych, badaczy i odkrywców, którzy przez swą pracę przyczynią się do ogólnego postępu. Wszyscy mają rację; należy jednak uwzględnić ten jeszcze fakt, że do uniwersytetów napływa młodzież obu płci ze wszelkich możliwych środowisk, z różnych części kraju, z różnych krajów, o różnych ambicjach i temperamentach, różnych przekonaniach politycznych, młodzież różnych wyznań i ras. Ci studenci wymieniają między sobą poglądy, zapoznają się z cu-

dzemi przekonaniami i uprzedzeniami i zdobywają w ten sposób nowy punkt widzenia, szersze sympatje. Zetknięcie z profesorem-naukowcem i z profesorem-działaczem, korzystanie z olbrzymich bibljotek, słuchanie różnorodnych wykładów rozszerza zainteresowania młodzieży. Znaczenie uniwersytetu jest więc — poza przygotowaniem do t. zw. wyższych zawodów — bardziej ogólne; być może te uboczne wyniki w postaci rozszerzonego światopoglądu są ważniejsze, niż bezpośrednie cele wyższych studjów.

Uniwersytet ma podwójne zadanie: pierwsze, to przygotowanie specjalistów, zarówno twórców, jak cierpliwych badaczy — przyczynkarzy; drugie to danie szerokiej masie studentów ogólnego wykształcenia, które niekoniecznie musi prowadzić do specjalizacji. Wielu profesorów uważa, że niepotrzebnie poświęca się czas i wysiłek dla tej drugiej kategorji. Prof. Brodetsky twierdzi, że jest to mylny pogląd. Uniwersytet wciąż jeszcze jest przywilejem nielicznych jednostek. Młodzież studjująca stanowi zaledwie drobną część młodzieży, która intelektualnie dorosła do wyższych studjów. Jednakże ewolucja życia narodowego, której pierwszym krokiem jest podwyższenie wieku szkolnego, prowadzi do tego, że znacznie większa niż dziś część młodzieży otrzyma wykształcenie średnie i wyższe. Możliwe, że nie 1 na 200 jak dziś, lecz 1 na 10 chłopców i dziewcząt będzie studjować na wyższych uczelniach. Oczywiście ludzkości nie jest potrzebne, by jedna dziesiąta część obywateli zajęła się pracą naukową, i z całą pewnością mała tylko część młodzieży studjującej przyczyni się do postępu wiedzy, większość jednakże przyczyni się do podniesienia poziomu narodu. Ważne jest jednak, by ci studenci, których większość pochodzić będzie z klas pracowników fizycznych, nie oderwali się od owego gruntu i nie stworzyli bezrobotnego proletarjatu niezadowolonych intelektualistów. To też zadaniem profesorów jest wytworzenie u młodzieży takiego światopoglądu społecznego i filozofji życiowej, która im pozwoli myśleć i pracować z zadowoleniem zarówno w warsztacie, jak w wolnym zawodzie.

Ponieważ zarówno na formalne kształcenie studentów, jak na ich poglądy społeczne i polityczne, wielki wpływ ma kontakt zarówno z kolegami, jak z profesorami, wyrasta z tego zagadnienie zasadniczych zadań profesora uniwersytetu. Czy profesor ma być tylko pewnego rodzaju urzędnikiem, płatnym za swą specjalną wiedzę, którego obowiązki mają być oddzielone od własnych poglądów? Czy z racji swego kontaktu i wpływu na młodzież ma trzymać się zdala od zagadnień społecznych i politycznych? Czy wolno mu wypowiadać własne przekonania, nawet jeśli są sprzeczne z przekonaniami ogółu, czy też wolno mu tylko słuchać, lecz nie wolno zabierać głosu w dyskusji? Jest to zagadnienie bardzo skomplikowane.

Hasło „wolność akademicka" zmieniło dziś swe znaczenie. Dawniej chodziło o swobodę wypowiadania doktryn naukowych, później o wolność przekonań religijnych. Dziś nikogo nie obchodzą przekonania naukowe; nawet im są bardziej oryginalne, im bardziej odbiegają od utartych szlaków, tem bardziej popularny jest profesor. Kwestjonowana jest natomiast wolność przekonań społecznych i politycznych. Jeśli jednak uniwersytet ma być ośrodkiem myśli i postępu, jeśli zadania profesora mają być szerzej pojęte, musi on mieć możność swobodnego wypowiadania się. Wolno natomiast wymagać od profesora, by z racji swego wpływu na młodzież był specjalnie ostrożny w wypowiadaniu swych poglądów.

(Education, January 3, 1936). R. M.

REORGANIZACJA STUDJÓW WYŻSZYCH W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

Ostatnie trzydziestolecie wykazuje w Stanach Zjednoczonych ogromny wzrost ruchu oświatowego. Od r. 1910 zwiększa się stale frekwencja uczniów w szkołach średnich, tak że obecnie w tym dziale szkolnictwo publiczne i prywatne obejmuje przeszło 65 procent całej młodzieży w wieku gimnazjalnym. W kolegjach zaś wszelkiego

 typu (wydziałach kolegjalnych Uniwersytetów, szkołach zawodowych i t. d.) liczba słuchaczy w r. 1930 przewyższała jedenastokrotnie frekwencje młodzieży w r. 1890.

Zjawisku temu towarzyszył niepomierny już przyrost t. zw. „graduate students", aspirujących do tytułów naukowych. Podczas gdy w r. 1880 liczono ich we wszystkich uczelniach północno-amerykańskich 460, po latach pięćdziesięciu cyfra ta doszła do 47 000 zgórą. Rosną też w bardzo szybkiem tempie zastępy młodzieży płci obojga, uzyskującej stopnie magistrów i doktorów. Jeśli w r. 1870 najpoważniejsze uniwersytety amerykańskie (Harward, Yale, Princeton) wypuszczały po kilku lub co najwyżej kilkunastu dyplomowanych absolwentów, w ciągu ostatnich lat czterdziestu liczba magistrów podniosła się z 70 (r. 1890) do 19 000 zgórą (r. 1930), doktorów zaś — z 164 do 2024. Obecnie wyższe uczelnie w Stanach Zjednoczonych promują przeciętnie co rok 3 000 doktorów i 25 000 magistrów.

Wszystkie te dane, zaczerpnięte z urzędowej publikacji „United States Office of Education Bulletin", skłoniły p. Newtona Edwardsa z chicagoskiego uniwersytetu do wypowiedzenia na łamach miesięcznika „School and Society" szeregu uwag, dotyczących wzmożonego ruchu młodzieży w uniwersytetach i kolegjach.

Od r. 1900 w Stanach Zjednoczonych łączono tradycyjnie pracę słuchaczy na wyższych uczelniach z badaniami naukowemi. Działo się to pod wpływem trzech czynników, a mianowicie 1) postępu nauk technicznych, opartych na ściśle zorganizowanej podstawie matematycznej, 2) silnie odczuwanej potrzeby badań agronomicznych, 3) przykładu skrupulatnych metod badawczych, stosowanych na uniwersytetach niemieckich. W warunkach obecnych prace naukowe, jako jeden z głównych celów studjów wyższych, doznały poważnego uszczerbku: uczelnie amerykańskie nie mogą poprostu zapewnić odpowiedniej zaprawy naukowej tym wszystkim tysiącom magistrów i doktorów, jakich wypuszczają corocznie ze swych murów.

Zdaniem niektórych, winę tego ponosi zbytnia popularyzacja wyższych studjów, a radą ma być — podniesienie wymagań i poziomu kandydatów do uniwersytetu. Jednakże współczesna koncepcja stosunku jednostki do społeczeństwa uniemożliwia, według autora, taki wyłączny, selekcyjny typ organizacji oświatowej — nawet na wyższym szczeblu. Jeżeli dawniej studja uniwersyteckie w Ameryce stanowiły istotnie przygotowanie do badań naukowych, to obecnie winny one sprostać nowym a różnolitym potrzebom studjującej młodzieży. Większość jej przygotowuje się bądź do objęcia stanowisk w administracji szkolnej, bądź też — do pracy w zawodzie pedagogicznym. I tu znów żądają niektórzy ścisłego rozgraniczenia między tą kategorją słuchaczy, a tymi, co aspirują do pracy naukowej. Od nauczyciela wymaga się obecnie, zwłaszcza w kolegjach humanistycznych (liberal arts colleges), raczej ogólnej i szerokiej zaprawy w kilku dziedzinach, niż — wąskiej specjalizacji w jednym kierunku. Dał temu wyraz m. in. jeden z dyrektorów kolegjum Raymond M. Hughes w referacie p. t. „A study of the graduate schools of America", przedłożonym w r. 1925 Stowarzyszeniu Amerykańskich Kolegjów. Jeśli zważyć, że większość doktorów nie napisała w swem życiu nic więcej, poza rozprawą doktorską, to staje się konieczna w tej dziedzinie studjów jak najwcześniejsza selekcja. Słuchaczy, którzy nie okazują zdolności badawczych, należy kierować ku studjom na szerszej podstawie, obejmującej inteligentną umiejętność w zakresie programowych dziedzin wiedzy. Jako nauczyciele kolegjów, tacy ludzie, pełni entuzjazmu i szerszych zainteresowań, są bardziej pożądani od tych zasklepionych specjalistów, co to nieraz okazują pogardę dla dziedzin, sąsiadujących z ich własną specjalnością, nie mówiąc już o innych gałęziach wiedzy.

W r. 1929 Stowarzyszenie Kolegjów Amerykańskich, opierając się na raporcie Komisji o szkoleniu nauczycieli kolegjów (Report of the Commission on Enlistment and Training of College Teachers), wypowiedziało w tej mierze szereg sugestyj. Uznając w zasadzie wartość doświadczeń badawczych dla przyszłych pedagogów, wnioski prze-

kładają jednak nad nie dodatkowe szkolenie kandydatów w zakresie przedmiotowym, albo też — innym.

Ta potrzeba szerokiej zaprawy ogólnej nauczycieli daje się zwłaszcza odczuwać na gruncie amerykańskiej szkoły średniej (high school). Szczególnie kierownicy i wizytatorzy szkolni winni — zdaniem autora — posiadać odpowiednie doświadczenie tyleż w zakresie studjów społecznych, co i pedagogicznych. Jako rezultat odczuwanej potrzeby musi wypłynąć zmiana wymagań, stawianych przyszłym pedagogom przez wszelkie zakłady kształcenia nauczycieli gimnazjów lub kolegjów. Dotyczy to przedewszystkiem wydziałów pedagogicznych, t. zw. graduate school of education. Szereg zakładów próbuje znaleźć rozwiązanie w taki sposób, że kasuje rozprawę magisterską i utrzymuje tytuł doktora pedagogiki, który bywa obecnie udzielany przez dwadzieścia jeden uniwersytetów i kolegjów amerykańskich. Tytuł ten jest dwojakiego rodzaju: dla administratorów szkolnych i dla nauczycieli, przyczem udzielają go przeważnie wydziały pedagogiczne, nie zaś — naukowe (graduate school of arts and sciences). Autor, p. Newton Edwards, uważa podobny stan rzeczy za niesłuszny, gdyż tytuł doktora pedagogiki winien być dawany kandydatom w taki sam sposób, jak doktorat filozofji. Jednocześnie należy go udostępnić słuchaczom wszystkich wydziałów, których cele zawodowo-pedagogiczne wymagają szerszego, ogólniejszego przygotowania, nie zaś specjalizacji.

W konkluzjach swych autor wypowiada przekonanie, iż obecna popularyzacja wyższych studjów wymaga z konieczności reorganizacji ich programów. Pożądane zmiany muszą pójść po linji potrzeb słuchaczy i zgodnie z możliwościami, jakiemi dysponują wyższe uczelnie amerykańskie.

(„School and Society", October 5, 1935. Newton Edwards, University of Chicago: „The Reorganisation of graduate study in the United States"). T. J.

Z ZAGADNIEŃ FILMU SZKOLNEGO.

Rocznik czasopisma „Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" z roku 1935 zawiera kilka artykułów zasługujących na omówienie.

W Nr. 2 dr H. Schering w artykule „Über die technischen Grundgrössen" umieszcza ciekawe wskazówki, które ułatwiają zrozumienie skomplikowanych zjawisk, zachodzących w wąskotaśmowych aparatach projekcyjnych przy wyświetlaniu filmów.

K. Fladrich w artykule „Plan zapotrzebowania na filmy szkolne" („Unterrichtsfilm") informuje, jak to, niezmiernie trudne, zadanie rozwiązuje „Reichstelle für den Unterrichtsfilm". Należy pamiętać o tem, że „Reichstelle" musi w filmy zaopatrzeć wszystkie szkoły, począwszy od powszechnych, kończąc na szkołach wyższych. Treść filmów szkolnych odpowiadać powinna nietylko typom szkół, lecz musi być także zależna od poziomu i metod nauczania.

Ciekawe szczegóły, dotyczące działalności „Okręgowego ośrodka filmowego" znajdujemy obecnie w artykule A. Aschmanna „Organizacja i zadania okręgowego ośrodka filmowego" (Einrichtung und Aufgaben einer Kreisbildstelle). Na wstępie autor podkreśla, iż placówka taka jest bardzo ważną komórką pracy, częstokroć zaś staje się nawet centrum działalności kulturalnej całego okręgu. Nic więc dziwnego, że kierownikowi „Okręgowego ośrodka filmowego" stawiane są wyjątkowo poważne wymagania.

Każdy ośrodek dzieli się na 15 do 20 podokręgów z jedną placówką filmową w każdym; placówka taka obejmuje, natomiast, od 6 do 10 szkół. Posiłkowaniem się przezroczami i filmami kieruje na terenie każdej szkoły kurator (opiekun). Porozumiewanie się z kierownikami placówek i kuratorami (opiekunami) szkolnymi odbywa się na specjalnych konferencjach okręgowych. Ułatwia to kierownikowi ośrodka okręgowego zorjentowanie się w całokształcie prac i pomaga mu w należytym kierowaniu powierzoną mu instytucją.

Szczególnie doniosłą rolę ten podział organizacyjny spełnia przy zaopatrywaniu szkół w sprzęt kinematograficzny i przy wymianie filmów.

Stosunek pomiędzy kierownikiem ośrodka okręgowego, a kierownikiem placówki filmowej powinien być autorytatywny. Autorytet jednak kierownika okręgowego musi się opierać wyłącznie na jego większej wiedzy.

W dwu wypadkach kierownikowi nie wolno zajmować odosobnionego stanowiska, a mianowicie: 1) przy opracowywaniu filmów „szkolnych" oraz przy 2) układaniu rozdzielnika przezroczy i filmów. W wymienionych wypadkach do współpracy należy, zgodnie z opinją autora, powoływać ludzi, zajmujących się od dawna sprawą zastosowania przezroczy i filmów na terenie szkoły, którzy dzięki zdobytemu doświadczeniu mogą częstokroć służyć cenną radą i pomocą młodszemu pokoleniu nauczycieli. Trudne zadanie skoordynowania wspólnych wysiłków w celu uzyskania najlepszych wyników — spoczywa na „Okręgowym Ośrodku Filmowym".

Przy okręgowym ośrodku istnieje również wydział prasowy, który nietylko jest w stałym kontakcie z miejscową prasą, lecz także gromadzi wszelkie notatki, ukazujące się w druku na temat działalności placówek filmowych.

W miarę zwiększania się liczby aparatów projekcyjnych będzie częściej zachodziła potrzeba uskuteczniania co pewien czas drobnych napraw i t. p. — to też przy okręgowych ośrodkach będą czynne specjalne poradnie techniczne.

Przez kierownika ośrodka mogą być także powoływane do życia poradnie pedagogiczne i prawne.

Granice działalności okręgowego ośrodka filmowego określa „Ośrodek Krajowy", który ponadto czuwa nad wykonaniem wszystkich zarządzeń Ministerstwa. Przy „Ośrodku Krajowym" istnieje ciało doradcze, w skład którego wchodzą najbardziej doświadczeni kierownicy ośrodków okręgowych. Ostateczna decyzja w każdej sprawie należy jednak do kierownika „Krajowego Ośrodka Filmowego".

Pod tytułem „Filmowanie jako środek kształcenia" umieszcza D. Netzband artykuł, w którym omawia podjęte przez jedną ze szkół w Berlinie—Friedenau próby wprowadzenia do programu zajęć szkolnych samodzielnego dokonywania przez uczniów zdjęć filmowych na zgóry zadane tematy np.: „Zwierzęta w dużem mieście", „Życie na jeziorach i rzekach Berlina i jego okolic". Zdaniem autora artykułu — wyrobi to w dużej mierze w uczniach spostrzegawczość, chęć do czynienia spostrzeżeń i dociekania przyczyn obserwowanych zjawisk, chęć do podpatrywania życia i utrwalania jego przejawów na taśmie.

Omawiane próby są czemś zupełnie nowem i dopiero przyszłość wykaże, jakie będą wyniki rozpoczętych we wspomnianej szkole prac.

Z chwilą, kiedy wyłoniło się w Niemczech zagadnienie powszechnego zastosowania filmu przy nauczaniu, ze wszech miar aktualną stała się także sprawa opracowywania i wykonywania specjalnych filmów, przystosowanych do programów szkół wszystkich typów i poziomów. Jest to sprawa zasadniczej wagi. Przy realizacji filmów „szkolnych" muszą być uzgodnione i powinny współdziałać trzy czynniki: pedagogiczny, techniczny i finansowy.

Ustaleniem planu prac, ostatecznem opracowywaniem scenarjuszów, na podstawie nadsyłanych projektów, wykonywaniem filmów i zaopatrywaniem w nie szkół zajmuje się odrębny wydział („Filmbeschaffung - Abteilung") powołany do życia przy „Reichstelle für den Unterrichtsfilm".

Cenne wiadomości, dotyczące metod pracy wspomnianego wydziału — znajdujemy w Nr. Nr. 3 i 5 w artykule dr. E. Dautert'a „Über die Herstellung von Unterrichtsfilmen durch die Reichstelle".

W Nr. 4 „Film und Bild..." umieszczono szereg artykułów technicznych, które podają wiele interesujących i pożytecznych wskazówek, jak H. Lorentza „Zasadnicze wiadomości techniczne, potrzebne nauczycielowi przy zastosowaniu wąskotaśmowego filmu w nauczaniu" („Grundsätzliches zur technischen Ausbildung der Lehrer für den Gebrauch des Schmalfilsm im Unterricht"), Inż. G. Gelimsa „O czem trzeba pamiętać przy włą-

czaniu wąskotaśmowego aparatu projekcyjnego do sieci prądu elektrycznego" („Was ist beim Anschluss eines Schalfilm-Projektors an das Leitungsnetz zu beachten?"), C. Fladricha „Technika wykonywania filmu „szkolnego". („Die technische Herstellung eines Unterrichtsfilms"); dalszy ciąg tego artykułu znajduje się w Nr. Nr. 5, 6 i 7.

W Nr. 5 praktyczne wskazówki na temat obchodzenia się z filmami wąskotaśmowemi, oddanemi do użytku szkoły oraz na temat konserwacji taśmy znajdujemy w artykule F. Jansen'a: „Jak należy w praktyce szkolnej postępować z filmami i opiekować się niemi?" („Die Behandlung und Pflege des Films in der Schulpraxis").

W Nr. 7 prof. dr. inż. W. Arndt w artykule „Próby dokonywane nad aparatami projekcyjnemi i ich praktyczne znaczenie" („Über Bildwerfeprüfungen und ihren praktische Wert") opisuje ilu i jak poważnym próbom poddawane są nowe aparaty projekcyjne. Próbami temi kieruje specjalny Wydział Techniczny „Reichstelle", powołany do życia przy Wyższej Szkole Technicznej w Berlinie.

W tymże numerze dr. Reichwein w artykule p. t. „Film a szkoła powszechna na wsi" („Film und Landschule") omawia rolę i znaczenie filmu w wiejskiej szkole powszechnej, między innemi podkreślając, iż film w takiej szkole jest nietylko wzbogaceniem posiadanych pomocy naukowych, lecz jest także czynnikiem, umożliwiającym pogłębienie pracy szkolnej i zespolenie życia szkolnego. Film powinien połączyć wszystkie środki, zmierzające do nauczania i kształcenia młodzieży wiejskiej.

W Nr. 8 Katharina Hennig w artykule p. t. „Pełna zapału szkoła powszechna" („Die begeisterte Grundschule") opisuje wrażenia, przeżywane przez dziewczynki na pierwszym szkolnym pokazie filmowym: ciekawość, zainteresowanie, skupiona uwaga i wreszcie po skończonem wyświetlaniu nieopisany zapał i radość na wiadomość o systematycznem ilustrowaniu pewnych lekcyj filmami.

(Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Nr. Nr. 1—8, 1935).

L. K.

K S I Ą Ż K I

BOGDAN SUCHODOLSKI, KULTURA WSPÓŁCZESNA A WYCHOWANIE MŁODZIEŻY, Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa.

Autor, niedużą, lecz pełną treści, swą pracę podzielił na pięć rozdziałów: I. Człowiek i kultura, II. Trwałe cechy postawy kulturalnej , III. Kulturalne zadanie współczesności, IV. Zadania domu i V. Zadania szkoły.

W rozdziale pierwszym podaje autor definicję dwóch teoryj kultury: naturalistycznej i humanitarnej, nadmieniając, że nie można rozstrzygnąć naukowo, która z tych teoryj jest prawdziwa. Następnie omawia konsekwencje historyczne obu teoryj w poszczególnych zakresach życia społecznego. Te dwie różne teorje znalazły również swój oddźwięk i w pedagogice. Następstwem jednej było żądanie, by rola wychowawcy ograniczała się tylko „do usuwania przeszkód tamujących swobodny rozwój ducha", drugiej domaganie się, by wychowanie było traktowane „jako urabianie młodego pokolenia przez starszych, jako przeszczepianie ideałów, jednanie przyszłych współpracowników i zastępców".

Następnie (rozdział II) zastanawia się autor nad znaczeniem opisowem i wartościującem słowa „kultura", przyczem zaznacza, że w życiu codziennem i w wychowaniu posługujemy się prawie zawsze słowem kultura w tem drugiem znaczeniu. Wprowadzenie atoli wartościującego pojęcia kultury może w konsekwencji doprowadzić do wytworzenia się pluralizmu kulturalnego, co znowu powoduje znaczne niebezpieczeństwa. Dlatego też należy ustalić pewne stałe jej elementy, jako zjawiska ponaddziejowego. Do ustalenia tych elementów dochodzi autor drogą negatywną, badając co niszczy i rozkłada kulturę. Temi momentami, zdaniem autora są: a) barbarzyństwo, jako pasja niszczenia, życie pasożytnicze, nieposzanowanie człowieka, i niecierpliwość w osiąganiu wyników, b) degeneracja, wytrawiająca z dusz ludzkich „wszelkie pierwiastki bohaterstwa, poświęcenia, ryzyka i zapału", „brak głębszego stosunku do wartości" i zniechęcenie. W wyniku tych rozważań, autor dochodzi do stwierdzenia, że „pewien typ życiowej postawy, przeciwstawiający się barbarzyństwu i degeneracji", tworzy kulturę.

Zastanawiając się nad „kulturalnemi zadaniami współczesności" (rozdział III) stwierdza autor, że „kultura składa się z kilku terenów działania i na każdem polu panują swoiste normy i wartości", których nie należy z jednej strony przemieszczać, z drugiej jednemu terenowi podporządkowywać inne. Wyszedłszy z powyższego stanowiska formułuje autor szereg wskazań dla współczesności. A więc: „opanowanie przerostu dziedziny gospodarczej i zwalenia jej hegemonji ponad innemi dziedzinami życia...", „przywrócenie kultu kształcenia", „utrwalenie zasady, iż taka tylko forma pracy powinna być uprawniona, która wychowuje pracownika i rozwija w nim jego ludzkie zdolności", przywrócenie poszanowania osobowości i wreszcie „przebudowa wewnętrzna ludzi, dzięki której staliby się istotami uspołecznionemi". Wskazania te winny przedewszystkiem być zaszczepione młodzieży.

Zaszczepia je zaś, wychowując, tak dom jak i szkoła. Dom (rozdział IV) winien wytworzyć w młodzieży odpowiedni stosunek do prawdy, wpoić bezinteresowność jako postawę wobec życia, nauczyć umiejętnego spędzania wolnego czasu, z czem wiąże autor „sprawę wyćwiczenia zdolności kontemplacyjnych", których celem winna być „zaduma nad zdarzeniami życia". Kontemplacja ta winna objąć tak świat przyrody, jak i sztuki.

Zadanie szkoły stanowi zużytkowanie poszczególnych przedmiotów nauczania (geografji, historji) celem wykazania, że kultura jest to dzieło ludzkie, tworzone w śro-

dowisku przyrodniczem, że istnieją różne jej typy i prawa. Wprowadzenie młodzieży w zagadnienia społeczno-gospodarcze zmierzać winno do wytworzenia wiary, że stosunki w tej dziedzinie nietylko mogą, lecz powinny ulegać ludzkiej woli. Pozatem zagadnienia te i poznawanie ich bezpośrednio w życiu przy pomocy wycieczek społecznych, winno zaszczepić umiłowanie pracy. Kilka końcowych uwag poświęca wreszcie autor znaczeniu wychowawczemu samorządu i organizacyj uczniowskich.

Na pięćdziesięciu pięciu stronicach swej pracy zawarł autor niesłychanie wiele zagadnień, wymagających niejednokrotnie bardziej wyczerpującego omówienia wogóle, a w szczególności w wydaniu, przeznaczonem dla szerszych rzesz społecznych. Ta kondensacja, śmiem zauważyć, nie wyszła na dobre pracy, tem więcej, że dziedzina zagadnień, opracowanych przez autora dotąd nie posiada jeszcze pewnych ustalonych objektywnych pojęć, kryterjów i zasad. Sam autor, używając słowa „kultura", wprowadza i słowo „cywilizacja" (str. 28), przyczem nie wyjaśnia czy używa „cywilizacji" tylko jako synonimu „kultury". Stojąc zaś na stanowisku „kultury wartościującej" twierdzi, że na każdem polu kultury „panują swoiste normy i wartości", równocześnie domaga się, by normy i wartości obowiązujące w jednej dziedzinie, przekraczając swe uprawnienia, nie opanowały innych dziedzin, co w konsekwencji „nie pozwoli nam na odróżnienie dobra i zła". A więc w takim razie istnieje najwyższe wartościowanie obejmujące wszystkie „pola" kultury.

Z drugiej strony kultura, a postawa kulturalna to, zdaniem mojem, dwie dziedziny bądź co bądź ważne, które u autora zbyt niewyraźnie zostały wydzielone. Pozatem spotykamy w pracy autora pewne zdania, które bez rozwinięcia i wyjaśnienia nie zupełnie są zrozumiałe. N. p. autor twierdzi: „sprawą wielkiej wagi jest utrwalenie zasady, iż taka tylko forma pracy powinna być uprawniona, która wychowuje pracownika i rozwija w nim jego ludzkie wartości" (str. 21). Mam wrażenie, że praca fabryczna, zautomatyzowana, nie wychowuje i wartości ludzkich nie rozwija, czy wobec tego należałoby zniszczyć tę formę pracy? A jeżeli staniemy na stanowisku, że wszelka praca jest wartościową, gdyż służy celom dobra ludzkości, w takim razie całe twierdzenie staje się zbędne. I dalej autor pisze: „...i taka tylko działalność godna jest uznania, która wynika z głębszych potrzeb osobowości" (str. 21). Tu wyłania się szereg wątpliwości i pytań, czy praca dająca dodatnie wyniki, a nie będąca wynikiem „głębszych potrzeb" nie jest godna uznania; co to są „głębsze potrzeby"; czy „głębsze potrzeby znajdziemy u wszystkich ludzi"; czy konieczności utrzymania rodziny i w konsekwencji praca nieodpowiadająca jednostce, automatyczna, niejednokrotnie ogłupiająca, również nie jest godna uznania; czy wreszcie dla wszelkich prac wykonywanych przez ludzi można znaleźć odpowiednik w „głębszych potrzebach" — a jeśli nie, co zrobić z tego typu rodzajami koniecznych prac i t. d.

Jeśli podniosłem tych kilka wątpliwości, to zaznaczyć pragnę, bynajmniej nie w celu obniżenia wartości pracy autora, lecz raczej dla wykazania, że zbytnie skróty kondensacyjne w dziedzinie przez autora opracowanej nie mogą mieć miejsca, że wszelkie twierdzenia winny być nie tylko jasno postawione, lecz możliwie głęboko i wszechstronnie wyjaśnione.

Praca autora daje wiele materjału, nie rzadko budzi sprzeciwy, zmusza do przemyśleń — i dlatego spełnia swą rolę. Dr. Stefan Truchim.

ALBERT DRYJSKI: PRACA UMYSŁOWA, EGZAMINY I ZABURZENIA CZYNNOŚCIOWE ORGANIZMU. Nakł. „Naszej Księgarni", Sp. Akc. Zw. N. P., Warszawa, 1936, str. 388.

Psychofizjologja pracy nie obudziła dotychczas w polskich kołach naukowych szerszego zainteresowania. Szereg wydanych drobnych rozpraw i artykułów, stojących zresztą na bardzo różnym poziomie, nie może zmienić tego stanu rzeczy. Dlatego

 ubóstwo naszej literatury w tej właśnie dziedzinie — w przeciwieństwie np. do niemieckiej — jest bardzo duże. Nawet praca szkolna młodzieży, wielokrotnie badana, nie znalazła u nas autora, któryby tak ważny dla wychowania problem przedstawił wszechstronnie w oparciu o najnowsze badania obce.

Ten bardzo ważny brak stara się usunąć — chociaż tylko częściowo — praca p. A. Dryjskiego; głównym przedmiotem dociekań są w niej: 1) analiza różnorodnych warunków pracy umysłowej i towarzyszących jej zmian fizjologicznych; 2) zaburzenia czynnościowe organizmu, spowodowane wzruszeniami egzaminowemi.

Stosunkowo najwięcej miejsca poświęcił autor problemowi pracy umysłowej, przyczem omówił dokładnie jej warunki fizjologiczne i psychiczne. Na charakter i przebieg wymienionej pracy wpływa bardzo wiele czynników. Są to zarówno ogólne jak specyficzne konstytucjonalne właściwości umysłowe osobnika, tempo biologiczne (swoista szybkość, z jaką działa i reaguje na różne podniety), rytm pracy („który jest prawidłowym następstwem wysiłków i pauz wypoczynkowych, względnie natężenia lub osłabienia pracy i wogóle czynności organicznych"), pora dnia, dzień w tygodniu, okresy roku („niemal wszyscy zgadzają się, że najbardziej korzystny dla wysiłków uwagi jest okres od października do końca lutego, a nawet połowy marca — biorąc pod uwagę nasz klimat") itd. Poza tem nie obojętną jest rola różnych współczynników subjektywnych takich, jak np. wdrażanie (na jego szybkość wpływają: przejściowe niedyspozycje, narkotyki, pora dnia, wpływy atmosferyczne i klimatyczne, temperatura. w której odbywa się praca, stany emocjonalne, wiek, typ i nowość pracy, długość poprzedzającego ją wypoczynku i t. p.), dalej podniecenie, napęd jako wysiłek woli, depresja, ćwiczenia, przerwy odpoczynkowe, środowisko, wzruszenia i wiele innych. Analiza tych momentów, a także oryginalne ich naświetlenie daje czytelnikowi pełny obraz złożoności warunków, które składają się na powstanie krzywej w pracy, związanej zresztą zawsze z właściwościami każdego człowieka.

Bardzo ważną stroną zagadnienia wysiłków umysłowych i cielesnych stanowią ich współczynniki fizjologiczne; należą tutaj przedewszystkiem reakcje układu krwionośnego (np. niektóre anomalje w działalności serca, zmiany szybkości i rytmu tętna, przemieszczenie krwi pod wpływem różnych bodźców, zmiany ciśnienia krwi i t. d.), reakcje oddechowe i mięśniowe, reakcje wydzielnicze (jak np. zmiany, zachodzące w funkcjach przewodu pokarmowego i w różnych gruczołach, zmiany składu moczu) i t. p. Badanie eksperymentalne tych reakcyj ze strony jakościowej, ilościowej i czysto technicznej przeprowadzono z bardzo dużą ścisłością. Wyjaśnienia, które autor w związku z niemi podaje, uwzględniają dane fizjologji normalnej i patologicznej, są więc nad wyraz pouczające. Przez tak szerokie potraktowanie, dzieło p. Dryjskiego jest bodajże jedynem w polskiej literaturze naukowej, w którem zagadnienia psychofizjologji pracy zostały tak obszernie, rzeczowo i wszechstronnie potraktowane.

W rozdziale o zmęczeniu przedstawił autor możliwie dokładnie różne objawy psychiczne i ustrojowe tego przeżycia, biorąc jednocześnie pod uwagę jego rodzaje i stopnie (zmęczenie, przemęczenie, wyczerpanie, sforsowanie) oraz jego cielesne i duchowe objawy. Dla pedagogów specjalnie interesujący jest punkt trzeci tego rozdziału, traktujący o przemęczeniu szkolnem. Na ten temat szczególnie w ostatnich latach wywiązała się u nas żywa wymiana zdań pomiędzy wszystkimi tymi, którzy coś mają do czynienia z nauczaniem i wychowaniem młodzieży. Do dnia dzisiejszego istnieje duża rozbieżność poglądów na tę stronę życia szkolnego. Jak zawsze i wszędzie, jedni traktują to zagadnienie zbyt optymistycznie, inni znowu patrzą na nie pesymistycznie. W tę atmosferę dużego rozognienia i dużych nieporozumień p. Dryjski wprowadza elementy nowe i nowy u nas punkt widzenia; głosi bowiem, że chcąc oznaczyć przyczyny zmęczenia szkolnego, nie można brać pod uwagę tylko samej pracy szkolnej, jak najczęściej dotychczas robiono, lecz całokształt warunków, w jakich żyje mło-

dzież. A więc należałoby uwzględnić: „1. Za „dzień" pracy dziecka i młodzieży trzeba bezwzględnie uważać cały czas, w którym oni starają się utrzymać na poziomie stawianych im wymagań. 2. Należy pamiętać, że praca szkolna młodzieży zawsze się łączy z różnemi nieraz bardzo silnemi wzruszeniami. Wzruszenia powyższe najczęściej posiadają charakter przykry, to też powtarzając się często, łatwo dysponują do zmęczenia biernego i tem samem przyśpieszają powstanie zmęczenia czynnego. Gdybyśmy mogli ograniczyć przykre stany emocjonalne w pracy szkolnej, uczynilibyśmy ją w wielu wypadkach mniej wyczerpującą. 3. Warunki, w których żyje uczeń, są często bardzo niekorzystne dla pracy i zdrowia, dzięki czemu organizm jego staje się niedostatecznie wytrzymały na różne wpływy ujemne. Jeżeli dołączy się jeszcze do tego zbyt intensywna praca naukowa, lęk, niepokój, troska o przyszłość i t. d., to na tle małej odporności ustroju mogą z łatwością rozwinąć się różne objawy przemęczenia mózgowego" (str. 317). — Wszystkie te czynniki są niezmiernie ważne dla poprawnej oceny momentów, decydujących o przeciążeniu szkolnem.

Chcąc jednak dokładnie poznać warunki, w których młodzież szkolna pracuje, autor zwiedził wiele mieszkań prywatnych, uwzględniając odległość ich od szkoły i środki komunikacji, badał tryb życia uczniów w zakładach zamkniętych, a nadto zebrał wiele danych z wypracowań na odpowiednie tematy. Z tego bardzo dużego materjału wynika, że znaczny odsetek młodzieży jest chronicznie przemęczony i to nietyle samą pracą szkolną, ile raczej różnemi towarzyszącemi jej okolicznościami. Bardzo ciekawe są tutaj wywody autora o sile męczącej różnych przedmiotów szkolnych. Zagadnienie to było już u nas i zagranicą przedmiotem wielu prac, lecz — prawdę powiedziawszy — dotychczas nie znalazło poprawnego rozwiązania. Przyczyna leży prawdopodobnie w tem, że pojęcie „trudnego przedmiotu" nie zostało jeszcze należycie zanalizowane; różni badacze brali pod uwagę lekcje szkolne różnych przedmiotów, a więc np. religji, matematyki, języków i t. p., tymczasem zaś — jak wiemy — lekcja może męczyć ucznia nietylko swoim przedmiotem, ale także i metodą nauczania danego nauczyciela (każdy nauczyciel posiada swój odrębny współczynnik znużenia), nadto dużą rolę odgrywają także braki, jakie uczeń posiada w zakresie danego przedmiotu, a prócz tego czynniki konstytucjonalne i t. p. Każdy więc eksperymentator bada po lekcji stopień zmęczenia bez dokładnego zapoznania się z warunkami pracy ucznia, a wobec tego nie wie właściwie, jaki czynnik odegrał w danym przypadku rolę decydującą. Wynika stąd konieczność szerszego traktowania sprawy.

Szczególne zainteresowanie budzą miejsca książki, poświęcone przeżyciom egzaminowym. Sprawa ta nabiera u nas corocznie na wiosnę dużej aktualności. Ustosunkowanie się różnych autorów - badaczy do matur przedstawia się rozmaicie; obok uzasadniania jej potrzeby względami społecznemi, państwowemi i selekcyjnemi spotykamy się bardzo często z krytyczną oceną ich wartości. Tak np. prof. Szuman w pracy p. t. „Badania nad wzruszeniem egzaminowem i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu" (Polskie Archiwum Psychologji" 1932, t. X., Nr. 4) uzasadnia na podstawie niektórych współczynników fizjologicznych (np. tętno 150 i więcej uderzeń na minutę, cukier w moczu i t. p.), snów o maturze i niektórych innych faktów, że egzaminy maturalne są dla zdrowia większości młodzieży bardzo szkodliwe. Wywody te i wiele innych poddaje autor szczegółowym rozważaniom i krytyce i wykazuje na podstawie swoich badań i zebranego przez siebie obszernego materjału, że współczynniki fizjologiczne, które najbardziej mogą przerazić, a więc np. wspomniane tętno powyżej 150 na minutę, cukier w moczu i t. p. występują nietylko w czasie egzaminu, ale także w wielu innych okolicznościach życiowych, — jakiemi są np. bieg, różne gry ruchowe, silne podniecenie podczas zawodów i t. p. Nikt jednak nie ma zamiaru powstrzymywać młodzieży od tego rodzaju wyczynów, a także nie uważa ich za rzecz szkodliwą, gdy tymczasem wokoło matury robi się dziwnie zgęszczona atmosfera. Motywy medyczne,

 które wysuwają niektórzy badacze dla uzasadnienia konieczności zniesienia matur, nie są również wystarczające i wymagają wielu sprostowań. Szkodę zaś na zdrowiu z racji matur ponoszą jednostki skądinąd chore, wzgląd więc powyższy, nie może tutaj decydować. „Każda jednostka przechodzi w okresie życia szkolnego tyle różnorodnych zaburzeń uczuciowych — zależnych i niezależnych od bezpośrednich wpływów szkoły, — że przeżycia maturalne są dla większości właściwie tylko dodatkiem, jednym z ostatnich wstrząsów przed „dojrzałością". Jeżeli nawet wstrząsy powyższe wywołują niekiedy następstwa chorobowe, to stanowią one tylko nieznaczny odsetek i zachodzą z reguły u tych osobników, którzy prawdopodobnie i bez matury popadliby w jakąś chorobę pochodzenia nerwowego" (str. 42). Niema zatem objawów specyficznie egzaminowych, które moglibyśmy bez zastrzeżeń zaliczyć do patologicznych, o ile, rzecz prosta, osobnik zdający jest zdrowy. Powoływanie się na ujemny wpływ lęku egzaminowego na odpowiedzi zdającego wydaje się także mało uzasadnione, gdyż: a) lęk nie zawsze działa na aktywność umysłową hamująco; pod tym względem istnieją różne typy; są np. osoby, na które działa on podniecająco; „matury boją się mniej lub więcej wszyscy, co zresztą jest rzeczą naturalną; lecz tylko niektórzy uczniowie i uczennice (około 10% — 15%) doznają takiego lęku, który w odpowiednich okolicznościach może wywrzeć ujemny wpływ na wartość ich odpowiedzi; szkodliwe następstwa tego rodzaju lęku są zjawiskiem jeszcze rzadszem, występują tylko u specjalnie dysponowanych jednostek; krótko mówiąc, zdecydowana większość abiturjentów(tek) przechodzi nad przeżyciami maturalnemi do porządku dziennego nadzwyczaj szybko, to znaczy, że pozostawiają one po sobie tylko pewne wspomnienia o zabarwieniu przykrem, śmiesznem i t. p. bez głębszych urazów psychicznych lub jakichkolwiek zaburzeń nerwowych" (str. 45); b) jeżeli nawet takie wypadki mają czasami miejsce, to humanitarny i życzliwy stosunek członków Komisji Egzaminacyjnej może pomóc abiturjentowi do wybrnięcia z ciężkiej sytuacji.

Ostateczne wnioski ze swoich rozważań — zresztą dosyć niespodziewane — formuje autor w sposób następujący: egzaminy maturalne w ich obecnej formie są mało przydatne zarówno z czysto selekcyjnego, jak społecznego punktu widzenia: „w szkole, zorganizowanej według zasad nowoczesnej pedagogiki, egzaminy dojrzałości, jako specyficzny akt kontroli, są niepotrzebne. Rady pedagogiczne (o ile ich członkowie nie zmieniają się zbyt często!) mają możność w ciągu nauczania szkolnego przekonać się z dostateczną ścisłością, czy dany uczeń powinien otrzymać świadectwo dojrzałości, czy też nie. Przy obecnym systemie egzaminowania członkowie komisji egzaminacyjnej stwierdzają co najwyżej, jak abiturjent opanował wymagany przez programy szkolne materjał, który to proceder musi być dokonany znacznie wcześniej. Przymioty zaś, o które chodzi państwu w niemniejszym stopniu, a mianowicie, sumienność, energja, wytrwałość, samodzielność, przytomność umysłu, pomysłowość i t. p. nie są przedmiotem egzaminu. Śmiem nawet utrzymywać, że najdonioślejsze wyniki pracy wychowawczej zarówno w sensie rozwoju umysłu jak i charakteru, nie wchodzą w zakres procesu egzaminowego. Z tej racji każdy nauczyciel, który nie ogranicza swych uzdolnień pedagogicznych do wpajania uczniom wiadomości przepisanych planem naukowym odczuwa niekiedy egzaminy jako przeszkodę w toku nauczania i jako ciężar dla swego sumienia pedagogicznego" (str. 357—358). — Możnaby na ten temat podyskutować!

Obszerny spis literatury przedmiotu w kilku językach (około 220 pozycyj), skorowidz nazwisk, skorowidz rzeczowy oraz słowniczek terminów rzadziej spotykanych uzupełniają to cenne z wielu względów dzieło.

Trzeba przyznać, że polskiej literaturze naukowej przybyło dzieło nietylko wartościowe pod względem treści, ale i bardzo potrzebne, którego brak odczuwano w sferach nauczycielskich oddawna. Po raz pierwszy postawiono u nas zagadnienie pracy wogóle, a umysłowej w szczególności na tak szerokiej podstawie, po raz pierwszy również zagadnienie egzaminów dojrzałości rozpatrzono tak wszechstronnie na szerokiem

tle zjawisk fizjologicznych; odrzucono więc poglądy jednych autorów jako niewytrzymujące intensywniejszych dociekań krytycznych; — poglądy drugich poddano ostrej nawet czasami krytyce i wykazano, że wyniki ich badań pochodzą albo z nieznajomości fizjologji i psychologji podświadomości, albo też zapożyczone są od innych badaczy; — trzecią wreszcie grupę stanowią poddane również krytyce poglądy, wprawdzie zgodne z prawdą, ale dla zagadnienia np. egzaminów dojrzałości nie mające istotnego znaczenia. Innemi słowy — poważnie przeczyszczono mocno zagmatwaną atmosferę, jaką nie zawsze solidna prasa codzienna, a czasem i naukowa, wytworzyła w szczególności w ostatnich latach wokoło egzaminów dojrzałości dzięki posługiwaniu się wątpliwej wartości argumentami, mającemi nieraz wszelkie pozory słuszności. — Z konieczności więc zaznaczył się w pracy ton polemiczny, nie zawsze jednak nieodzowny.

Bardzo dużą zaletą książki jest prosty sposób przedstawiania rzeczy, umożliwiający czytelnikowi, nawet niezbyt dokładnie obznajmionemu z fizjologją, dokładne przyswojenie sobie materjału. Dlatego książkę może czytać każdy przeciętnie wykształcony człowiek i skorzysta z niej wiele; szczególnie chętnie zapozna się z nią nauczycielstwo szkół średnich, które problem egzaminów dojrzałości zawsze bardzo żywo interesował.

Nakoniec — i to trzeba zaznaczyć — dostarcza ona bardzo wiele argumentów zarówno zwolennikom jak i nieprzyjacielom matur. Z tych względów może w nadchodzącym okresie egzaminów dojrzałości obie strony, prowadzące spór o matury, staną do walki uzbrojone już — dzięki pracy p. Dryjskiego — w nową broń, bardziej precyzyjną i unowocześnioną. Będzie to dowodem bardzo poważnego posunięcia naprzód rozważań nad egzaminami dojrzałości, a niezaprzeczoną zasługą p. Alberta Dryjskiego.

St. Seweryn.

PROF. DR. ADOLF BECK, UNIWERSYTET JANA KAZIMIERZA WE LWOWIE PODCZAS INWAZJI ROSYJSKIEL W ROKU 1914/15, Lwów 1935.

Nakładem Senatu Uniwersytetu J. K. we Lwowie ukazała się rozprawa Prof. Dr. Adolfa Becka p. t. „Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie podczas inwazji rosyjskiej w roku 1914/15". Nikt bardziej nie był powołany do jej opracowania, jak autor, który podówczas w charakterze prorektora czuwał nad całością dóbr materjalnych i duchowych Uniwersytetu i który z trudnych, niejednokrotnie pełnych niebezpieczeństw, obowiązków wywiązał się znakomicie, z korzyścią dla powierzonej placówki, wymuszając na wrogu dostojną powagą uznanie dla polskiej kultury.

Sytuacja, w jakiej objął pełnienie swych prorektorskich obowiązków, była nadwyraz trudna. Urzędujący rektor Starzyński wyjechał przed inwazją rosyjską ze Lwowa, wyjechał również i rektor obrany na następny rok akademicki prof. K. Twardowski, i znaczna część profesorów. Austrjackie władze administracyjne, nie poinformowane należycie przez władze wojskowe, nie dały władzom uniwersyteckim żadnych zdecydowanych zleceń i wreszcie w największym popłochu w nocy z 30 na 31 sierpnia 1914 r. opuściły Lwów.

W tych warunkach prof. Beck — obejmujący jako prorektor — naczelną władzę nad uniwersytetem musiał o wszystkiem sam decydować i wziąć pełną na siebie odpowiedzialność. Pomocnym w pełnieniu tych ciężkich obowiązków był mu zdekompletowany senat oraz kilku profesorów, a mianowicie ś. p. prof. Finkel, prof. Dembiński i ś. p. prof. Nusbaum-Hilarowicz. Wymienić na tem miejscu należy pedela uniwersytetu Tomasza Wysockiego, którego zasługi autor kilkakrotnie podkreśla.

Jedną z pierwszych czynności prof. Becka było uratować stojące pustką domy akademickie przed zajęciem przez wojska rosyjskie. Dlatego, jeszcze przed zajęciem miasta przez Rosjan oddał je na cele użyteczności publicznej. Kiedy dnia 4 września zajęły Lwów wojska rosyjskie, obawiano się samowoli i nadużyć żołnierzy. Już jednakże

 dnia 7 września przydały władze rosyjskie wartę, mającą strzec Uniwersytetu, która z małą przerwą pełniła swoje funkcje aż do dnia 15 lutego 1915 roku.

Wpisy na rok akademicki 1914/15 odroczono. Dnia 25 września 1914 r. władze rosyjskie zleciły sprawowanie nadzoru nad Uniwersytetem posłowi do Dumy Czichaczewowi, który zwiedził gmach, zakłady i bibljotekę Uniwersytetu, a w czasie pełnienia swych funkcyj wykazał dużo zrozumienia dla spraw Uniwersytetu. Prof. Beck w rozmowach prowadzonych z Czichaczewem posługiwał się wyłącznie językiem francuskim. „W korespondencji zaś wszystkie zawiadomienia i zarządzenia do mnie — zaznacza prof. Beck — były pisane w języku rosyjskim, pisma zaś wychodzące z rektoratu były redagowane po francusku z wyjątkiem dwóch..." Generał Gubernator hr. Bobryńskij pozostawił prof. Becka dalej na czele Uniwersytetu i odtąd władze rosyjskie we wszystkich sprawach zwracały się bezpośrednio do niego.

Dwie sprawy absorbowały wielce prorektora, jedna — to położenie materjalne profesorów, docentów i służby uniwersyteckiej, którzy nie otrzymywali poborów, i druga to sprawa opałowa. Pierwszą udało się wkońcu załatwić przy pomocy prezydenta miasta ś. p. Rutowskiego, drugą również usilnemi staraniami prof. Becka, Nusbauma-Hilarowicza i lekarza rosyjskiego Radugina dało się rozwiązać. Wspomnieć należy, że Warszawa na wiadomość o fatalnem położeniu profesorów Uniwersytetu lwowskiego, oświadczyła gotowość przyjścia z pomocą. Pomoc ta atoli nie została przez prorektora przyjęta, bo i położenie nie było aż tak fatalne, i pomoc pochodząca ze środków prywatnych wydawała się nie do przyjęcia. Przyjęto natomiast zasiłek Kasy Mianowskiego, która z funduszu przeznaczonego na wspomaganie osób naukowo pracujących przesłała na ręce prof. Becka sumę 3000 rubli. W czasie inwazji zmarł jeden z profesorów, znakomity uczony Karol Hadaczek.

W tych nadwyraz trudnych warunkach pozostali we Lwowie profesorowie nie zaniechali pracy naukowej, której wynikiem było ogłoszenie, po ustąpieniu wojsk rosyjskich ze Lwowa, jeszcze w 1915 r. i następnie w 1916 r. szeregu rozpraw, a niektórzy, jak ks. prof. A. Gerstmann, zorganizowali nawet wykłady dla słuchaczów Uniwersytetu ściśle według obowiązującego podówczas programu. Wreszcie, ponieważ we Lwowie znajdowała się część słuchaczy, wyjednano przy czynnej pomocy prezydenta miasta Rutowskiego zezwolenie generał gubernatora na odbywanie egzaminów uniwersyteckich, lecz „tylko końcowych". Zorganizowane przeto zostały komisje egzaminacyjne na wszystkich czterech wydziałach. Po złożeniu przepisanych egzaminów ścisłych uzyskało stopień doktora 72 osoby; a to: doktorem św. teologji promowano 2 kandydatów, na doktorów prawa 54, na doktorów wszechnauk lekarskich 9 osób, w tem jedną kobietę, na doktorów filozofji 6 mężczyzn i 1 kobietę.

Osobne rozdziały poświęca autor Bibljotece Uniwersyteckiej, której urzędników „specyficznem zajęciem było ratowanie książek, pożyczonych z Bibljoteki, pozostałych w mieszkaniach, których właściciele wyjechali na zachód, a zagrożonych zajęciem na użytek władz rosyjskich lub ich członków. Interwencje takie przeprowadzono w bardzo licznych przypadkach; to też zwieziono do Bibljoteki z górą 1000 dzieł". Z Bibljoteki Uniwersyteckiej korzystali poza profesorami, docentami, asystentami i rygorozantami także i czytelnicy ze sfer urzędowych rosyjskich, jak Iwan Nowikow, historyk sztuki, A. Trubikow, urzędnik Ermitażu, prof. Eugenjusz Szmurło, Andrzej Kofot, duńczyk w służbie rosyjskiej. Pozatem pożyczano dzieła do kancelarji Ministerstwa Spraw Zagranicznych w Petersburgu, do Komitetu dla spraw gospodarczych i do Ministerstwa Skarbu.

Ostatnim czynem prof. Becka, jako prorektora, były starania, zmierzające do zwolnienia profesorów od przymusowego wyjazdu do Rosji, nakazanego wszystkim mężczyznom w wieku od 18 do 50 lat, w związku z odwrotem wojsk rosyjskich. Wysiłki

zostały uwieńczone pomyślnym rezultatem, sam jednakże autor został aresztowany 19 czerwca 1915 r. i jako zakładnik wywieziony do Kijowa. Do opuszczonego przez Rosjan Lwowa — wkraczały wojska austrjackie.

W „Przypisach" dodanych do książki umieścił autor szereg korespondencyj rosyjskich do rektora, odpisów protokółów posiedzeń senatu i listów rektora Twardowskiego.

Praca Prof. Becka jest dużej wartości dokumentem historycznym dla dziejów Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie.

Dr. Stefan Truchim.

DR. I. KIKEN: BADANIA EKSPERYMENTALNE NAD ORTOGRAFJĄ — Z DOŚWIADCZEŃ NA TERENIE SZKOŁY POWSZECHNEJ W KATOWICACH. Nakł. „Naszej Księgarni", Sp. Akc. Z. N. P., Warszawa 1935, stron 70.

Metodyką ortografji zajmowano się dotychczas niewiele.

Przez wiele wieków zagadnienie to, jako zagadnienie szkolne, właściwie nie istniało. Kiedy zaś w czasach nowszych zainteresowano się metodą uczenia pisowni, nie znaleziono innych wskazań, jak przepisywanie i dyktando — z różnemi zresztą odmianami. Dopiero ostatnie czasy przed wielką wojną i po niej skierowały badania na nowe tory. Wielkie znaczenie ma w tej dziedzinie Lay, który w dziele p. t. „Führer durch den Rechtschreib-Unterricht, gegründet auf psychologische Versuche" poddał gruntownej analizie stosowane dotychczas metody, dał szereg cennych dla pedagogów wskazań, a do uczenia ortografji wprowadził ścisły eksperyment. Jednakże o wskazówkach jego w krótkim stosunkowo czasie zapomniano, a sprawa poprawnego pisania stała się u nas i zagranicą czemś takiem, co pomimo wielu wysiłków ze strony nauczycieli nie daje zadawalających wyników; ciągle bowiem słyszymy narzekania, iż nietylko absolwenci szkoły powszechnej nie umieją poprawnie pisać po polsku, ale że również pomiędzy studentami wyższych zakładów naukowych wielu podobno jest takich, którzy nie opanowali tej umiejętności. To wysoce niepokojące zjawisko, jako wynik prawdopodobnie niewłaściwego uczenia ortografji, czeka stale na gruntowne i możliwe wszechstronne opracowanie wraz ze wskazaniem środków zaradczych.

Praca Dr. Kikena jest bodajże jedną z pierwszych u nas, która usiłuje zwrócić uwagę wszystkich interesujących się tą sprawą na potrzebę badań nad ortografją i potrzebę oparcia jej metodyki o podstawy naukowe, psychologiczne. Rozprawka dzieli się na dwie nierówne części, z których pierwszą poświęca autor teorji psychologicznej błędów. W szczegółowych rozważaniach omawia niektóre automatyzmy psychiczne, jak np. persewerację, gonitwę uwagi i myśli, apercepcję (przyzwyczajenie i nastawienie), rymowanie, persewerację motoryczną i przeszkody Ranschburga, które to automatyzmy wyrastają najczęściej na podłożu niedomagań pewnych funkcyj psychicznych i stają się przyczyną popełniania przez dzieci błędów w pisowni. Wszystkie te rozważania autora nie są oparte o większą ilość przykładów (a szkoda!) i łączą się raczej luźnie z częścią drugą, t. j. praktyczną, dającą głównie opis metody badań, dosyć zresztą skomplikowanej. Ostateczne wskazania ujmuje autor w sposób następujący:

„Pierwszą troską nauczyciela powinno być zainteresowanie ucznia problemem ortograficznym, który jest ściśle związany z umiłowaniem języka ojczystego. Dziecko musi zrozumieć, że wszelkie kaleczenie mowy ojczystej tak w mowie, jak w piśmie, przynosi osobnikowi ujmę, i poprawne mówienie i pisanie należy tak samo do kultury życia codziennego, jak czystość, dobre zachowanie i t. d.

Jeśli ⅓ błędów wynika z przyzwyczajenia, a raczej z przesłyszenia i wadliwej wymowy, to staranna wymowa jest naczelnym postulatem w nauce pisania. Dziecko musi dokładnie znać wyraz, który będzie pisało, rozumieć jego treść i umieć go dokładnie wymawiać. Nie powinno ono pisać żadnego wyrazu, którego sobie nie przyswoiło, którego nie rozumie lub który wadliwie wymawia.

Należy zwracać specjalną uwagę na wyrazy o zbiegu kilku podobnych spółgłosek, jak np. inny, oddał, ścieżka, i na te, w których znajdują się jednocześnie dwa znaki różne na oznaczenie jednego dźwięku, jak np. żołnierz, przerażony, umów i t. p. Przy wyrazach takich zachodzi bowiem duża możliwość błędu z powodu perseweracji, gonitwy lub przeszkody Ranschburga.

Należy zwracać uwagę na uporczywość błędów w danej klasie i u danego ucznia i więcej uwagi poświęcać błędom bardziej uporczywym.

Tłumaczenie zasad ortograficznych musi być jasne, by nie powodowało „znajdowania się w błędzie". Nie należy opracowywać na jednej lekcji dwóch znaków na jeden dźwięk, np. u i ó, ż i rz, gdyż to właśnie powoduje wahanie.

Nie powinno się bagatelizować omyłek, które świadczą o braku staranności i pietyzmu dla języka ojczystego i są miernikiem błędów zrobionych bez zastanowienia się, a należy zwracać uwagę na kropkę nad i, na ż i ź, na ą i ę, na s i ś i t. p.

Odpis jest bezcelowy, a nawet szkodliwy, jeżeli się go traktuje jako odpoczynek albo jako ciche zajęcie, gdy nie wiadomo, co zrobić z lekcją. Dziecko nie umie odpisywać, bo go tego nie uczono i kopjuje często z tablicy zupełnie bezmyślnie. To wyrabia w dzieciach inteligentniejszych odrazę do pisania, gdyż jest nudne" (str. 64—65).

Jak widać, wskazania te nie są bynajmniej czemś nowem, ogół nauczycielstwa wie o ich istnieniu i wartości w codziennej pracy szkolnej, — stwierdzają one tylko na podstawie drobiazgowych badań trafność niektórych współczesnych poczynań. I na tem polega wartość pracy Dr. Kikena.

Gdy jednak czytamy tę książkę, budzą się w nas różne wątpliwości, przedewszystkiem zaś w odniesieniu do części pierwszej, gdzie objaśnianie niektórych automatyzmów psychicznych nie wydaje się zawsze dostatecznie jasne, co znowu przy zastosowaniu bardzo małej ilości przykładów utrudnia nieraz dostateczne zrozumienie rzeczy. Również mamy nieraz wątpliwości co do samego eksperymentu, a szczególnie co do celowości powtarzania w krótkim stosunkowo czasie bardzo podobnych tekstów. Nadto chcielibyśmy coś wiedzieć o warunkach, w jakich odbywały się omawiane badania, ile one dzieci objęły i t. d. — od tego bowiem zależy stopień naszego zaufania do wywodów i wniosków autora, który przy różnych sposobnościach odwołuje się do swoich materjałów, a my o nich naprawdę bardzo niewiele wiemy. Z przyjemnością widzielibyśmy także znacznie szerzej rozbudowaną i popartą większą ilością przykładów część drugą, jako szczególnie ważną dla praktyki szkolnej i t. d. W obecnej zaś postaci całej rozprawy przerost teorji nad praktyką jest stosunkowo znaczny.

Pomimo tych i podobnych zastrzeżeń praca Dr. Kikena ma duże znaczenie głównie przez to, że właściwie pierwsza zwraca u nas uwagę na potrzebę eksperymentalnych badań nad ortografją w oparciu o podstawy naukowe. I dlatego właśnie pomimo zastrzeżeń, jakie mogą się tu i ówdzie nasunąć, może ona oddać duże usługi nauczycielstwu i przyczynić się do szerszego i pełniejszego — oby jaknajprędzej — opracowania metodyki ortografji.

St. Seweryn.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA. WARSZAWA, MIODOWA 22. 81040.